

DIDAKTISK INNOVATION PÅ VUC

24 ideer til
undervisningsudvikling

En brugsbog skrevet af lærere på VUC Vest,
HF & VUC FYN, Nordvestsjælland HF & VUC
og Skive-Viborg HF & VUC

*Redigeret af Helle Winum, Steen Beck og
Nikolaj Frydensbjerg Elf*

Indholdsfortegnelse

Indledning	5
<i>Af Helle Winum, Steen Beck og Nikolaj Frydensbjerg Elf</i>	
Aktionerne og deres indhold	8
<i>Af Helle Winum</i>	
Motiverende IT i undervisningen	12
<i>Af Sussi Hjorth</i>	
Skriftlighed og brug af tekstbehandling i faget dansk som andetsprog	20
<i>Af Susanne Maarbjerg</i>	
Inddragende undervisning i faget engelsk med fokus på kursister med immigrantbaggrund..	26
<i>Af Karin Jørgensen</i>	
10 dogmer til at skabe sammenhæng mellem lektier og undervisning	38
<i>Af Michael Juul Nielsen</i>	
Logbog og stilladsering til matematikkursister på avu-niveau.	48
<i>Af Anne Kis Berg Andreassen</i>	
Brug af tekstbehandling i faget dansk som andetsprog.	58
<i>Af Anne-Kristine Hornum</i>	
Giver trivsel og gode relationer bedre læring?.....	66
<i>Af Tina Jensen, Mogens Jeppesen og Morten T. Jakobsen</i>	
Nysgerrigheden fik et boost	80
<i>Af Bibbi Seggaard Visby</i>	
'Huskersedler på tørresnoren' - om skriftlighed i faget religion	92
<i>Af Christian Munch-Hansen</i>	
Fra motion til faglig bevægelse	100
<i>Af Line Lee Horster</i>	
Mestring og mestringsstrategier	108
<i>Af Katja Blåbjerg Weihrauch og Torben Ross Nielsen</i>	

Anvendelsesorienteret videnskabsteori og begrebs-fæstelse i psykologi.....	118
<i>Af Christina Vegeby Drejer</i>	
Formidling og respons i dansk på A-niveau	128
<i>Af Lise Elmgaard</i>	
IT og medier i engelskundervisningen	136
<i>Af Inger Sandfær Lysholm</i>	
Skrivning af øvelsesvejledninger og rapporter i kemi	144
<i>Af Vanessa Flindt Sohr</i>	
IT, iBog og klasseledelse i matematik	152
<i>Af Maria Stidsen</i>	
Aktiverende undervisning i faget dansk som andetsprog	168
<i>Af Anne Weile</i>	
Dobbeltlærerordningen og dens muligheder for differentiering og brug af kreative arbejdsformer.....	176
<i>Af Mie Fløe Knudsen og Jens Rolighed</i>	
Mobilitet i klasserummet.....	186
<i>Af Liselotte Krell</i>	
Motivation og ejerskab	194
<i>Af Ulla Wang</i>	
Teamsamarbejde uden tidsspilde - et plus for lærere og kursister	202
<i>Af Maria Schmidt, Anna Muff og Claus Simonsen</i>	
Flipped classroom og videovejledning i matematik.....	216
<i>Af Heidi Engdal Mortensen</i>	
Motivation for læring i gruppearbejde.....	222
<i>Af Louise Holm Lytken og Sidsel Breum Bundgaard</i>	
På speed-dating med kursisterne - mundtlighed i historiefaget	228
<i>Af Thorkild Andersen</i>	

Indledning

*Af Helle Winum, Steen Beck
og Nikolaj Frydensbjerg Elf*



Denne udgivelse indeholder en række korte praksisnære beskrivelser af aktioner på VUC skrevet af VUC-lærere, som i løbet af 2014 og 2015 har deltaget i et aktionsforskningsprojekt. Artiklerne har baggrund i et forsknings- og udviklingsprojekt, som er blevet til i samarbejde mellem VUC Videnscenter, fire VUC'er og tre forskere fra Center for Forskning i Skoleudvikling, Syddansk Universitet.

Lærerne kommer fra VUC Vest, HF & VUC FYN, Nordvestsjælland HF & VUC samt Skive-Viborg HF & VUC. De deltagende forskere har været lektor, ph.d. Steen Beck, lektor, ph.d. Nikolaj Frydensbjerg Elf og videnskabelig assistent Helle Winum. Lad os kort beskrive den samarbejdsramme mellem lærere og forskere, som projektet er blevet til inden for.

I 2014 blev et samarbejde mellem de fire VUC-institutioner og de tre forskere påbegyndt. Efter en række møder med skolerne besluttede parterne i fællesskab, at projektet skulle handle om en række nærmere definerede undervisningsnære emner af didaktisk karakter. Der blev lagt op til, at lærerne på de fire skoler individuelt eller i teams skulle udarbejde konkrete aktionsplaner, hvor de med et analytisk udgangspunkt skitserede et forløb, som skulle strække sig over efterårssemestret 2014. Forløbet skulle forholde sig til en række af de problemstillinger, som lærerne nævnte i deres analyser, og have en synlig nyskabende karakter i forhold til lærerens/lærernes nuværende undervisning.

I foråret 2014 lavede forskerne et etnografisk feltstudie af den eksisterende læringskultur på de fire VUC'er (dele heraf publiceres i foråret 2016 i en forskningsorienteret bog om bl.a. dette projekt). De observerede undervisning hos de 30 lærere, som skulle deltage i projektet, og lavede interviews med såvel lærerne som kursister i

forhold til, hvordan de oplevede livet i fagene, livet med den generelle undervisning på skolen og livet på skolen som sådan. Formålet var dels at skabe ny viden om, hvordan didaktik praktiseres på hf og avu, og dels at blive i stand til at diskutere undervisningsmæssige spørgsmål med lærerne for at kunne skabe den nødvendige kritiske dimension i forbindelse med de aktioner, som skulle gennemføres til efteråret. Feltstudiet udmøntede sig i en delrapport, som blev sendt til lærerne i sommeren 2014.

I den næste fase skulle lærerne indkredse de aktioner, som de ville arbejde ud fra i det nye skoleår. Gennem oplæg og samtaler forsøgte forskerne, så godt de formåede, at stimulere og kvalificere indkredsningen af relevante aktioner (med stadig reference til delrapporten). Aktionsplanerne skulle for det første inspirere deltagerne i projektet til at udforme et præcist design for deres aktionslæring, som gjorde dem og forskere i stand til at fastholde den røde tråd i det enkelte projekt. F.eks. blev aktionsplanerne et tilbagevendende udgangs- eller holdepunkt for samtalerne mellem lærere og forskere. For det andet skulle aktionsplanerne gøre det muligt at foretage en løbende og afsluttende evaluering af de enkelte projekter. Dette er kun muligt, hvis man har et intentionelt udgangspunkt, hvis tilsigtede og utilsigtede effekter, man kan evaluere i forhold til. Lærernes aktionsplaner var færdige i begyndelsen af skoleåret 2014-15. Forskerne besøgte de enkelte lærere og teams to gange på skolerne i løbet af efteråret, hvor de dels overværede undervisning, dels lavede interviews med lærere og kursister og endelig havde uformelle samtaler med lærerne. I samtalerne gav forskerne deres indtryk fra observationer og deres overvejelser i forlængelse af kursistinterviews videre til lærerne med henblik på at styrke disses grundlag for at styrke deres aktion.

Denne bogs artikler er tænkt som en opsummering af ideer, erfaringer og refleksioner i tilknytning til de enkelte aktioner og – ikke mindst – som et idékatalog, der kan anvendes af andre VUC-lærere, som

ønsker at finde inspiration til udvikling af deres egen undervisning. De skrivende lærere er af redaktørerne blevet bedt om at holde sig indenfor en ramme af max. 6 sider og at skrive ud fra følgende overskrifter:

- Formål
- Aktivitet
- Refleksioner over muligheder og barrierer
- Gode råd.

De absolutte topscorere på listen over emner, som lærerne har fokuseret på, er aktiverende undervisning, samarbejds læring og IT og medier. Mange af aktionerne har således til formål at aktivere kursisterne i undervisningen på nye og mere hensigtsmæssige måder, ofte ved hjælp af samarbejds læring eller IT og medier. Endvidere skal det nævnes, at en række lærere har valgt at beskæftige sig med områder, som har været prioriteret på deres eget VUC, f.eks. lærersamarbejde og studiekompetencer. Dette er blot nogle af de områder, lærerne har arbejdet med.

Alle de deltagende lærere har foretaget forskellige former for evaluering, så de passede til den enkelte aktion og dens formål. Nogle aktioner har haft omfattende målsætninger, mens andre har været mere beskedne. Nogle er gået som forventet, mens andre i højere grad har ledt frem til overraskende opdagelser, nye spørgsmål og i nogle tilfælde til en identificering af behov for nye justeringer eller helt nye aktioner. Det interessante er, at man ved at læse artiklerne på tværs bliver klar over, at nogle aktioner kan være mulige svar på andre aktioners spørgsmål.

God læselyst!

Aktionerne og deres indhold

Af Helle Winum



I skemaet på næste side er det muligt at danne sig et overblik over aktionerne og deres indhold.

De centrale elementer i hver enkelt aktion er markeret med gult

	Aktiverende undervisning	Samarbejdeslæring	IT og medier	Studekompetencer	Differentiering	Skriftlighed	Mundtlighed	Analyse af stof	Flersprogspædagogik	Kognitive mestringsstrategier	Klasselærelse	To-/dobbeltlærerordning	Lærersamarbejde
Motiverende IT i undervisningen	.	.	⦿	.	.						.		
Skriftlighed og brug af tekstbehandling i faget Dansk som andetsprog	.	.	⦿			⦿			.				
Inddragende undervisning i faget engelsk med fokus på kursister med immigrantbaggrund				
10 dogmer til at skabe sammenhæng mellem lektier og undervisning	.		.	⦿		.		.			⦿		
Logbog og stilladsering til matematikkursister på avu-niveau		⦿			
Brug af tekstbehandling i faget dansk som andetsprog	.	.	⦿	.		⦿			.				
Giver trivsel og gode relationer bedre læring?		.		.							⦿		⦿
Nysgerrigheden fik et boost	⦿	.	.							.			
'Huskesejler på tørresnoren' - om skriftlighed i faget religion	.	.	.			⦿							
Fra motion til faglig bevægelse	⦿												
Mestring og mestringsstrategier				.						⦿		.	.
Anvendelsesorienteret videnskabsteori og begrebsfæstelse i psykologi	⦿	⦿						⦿		.			
Formidling og respons i dansk på A-niveau	.	.		.		⦿	⦿	.				.	
IT og medier i engelskundervisningen			⦿		.								
Skrivning af øvelsesvejledninger og rapporter i kemi	.	⦿		.	.	⦿				.			

	Lærersamarbejde	To-/dobbeltlærerordning	Klasseledelse	Kognitive mestringstrategier	Flersprogs pædagogik	Analyse af stof	Mundtlighed	Skriftlighed	Differentiering	Studiekompetencer	IT og medier	Samarbejds læring	Aktiverende undervisning
IT, iBog og klasseledelse i matematik			•	•							•		•
Aktiverende undervisning i faget dansk som andetsprog	•	•				•			•				
Dobbeltlærerordningen og dens muligheder for differentiering og brug af kreative arbejdsformer	•	•			•						•		•
Mobilitet i klasserummet	•	•	•	•							•		
Motivation og ejerskab			•										
Teamsamarbejde uden tidsspilde – et plus for lærere og kursister		•		•							•		•
Flipped classroom og videovejledning i matematik			•										•
Motivation for læring i gruppearbejde	•	•	•								•		•
På speed-dating med kursisterne – mundtlighed i historiefaget	•	•	•				•						

Motiverende IT i under- visningen

*Af Sussi Hjorth,
hf-lærer, Skive-Viborg HF & VUC*



I dette aktionsforskerprojekt undersøges, om øget inddragelse af IT som produktform kan være med til at motivere kursisterne til at blive mere deltagende i undervisningen og medvirke til at øge kursisternes faglige niveau.

FORMÅL

I min aktion har jeg beskæftiget mig med temaerne "IT" og "arbejdsformer". Årsagen til dette er, at vi som undervisere efter min mening bliver nødt til at gentænke vores undervisning, hvis vi skal kunne favne den meget heterogene kursistgruppe, som i dag kendetegner VUC. Vi bliver som undervisere nødt til at anvende forskelligartede arbejdsformer og tænke i differentieret undervisning for at kunne motivere og engagere de forskellige kursisttyper. Jeg har valgt at fokusere på IT som en motiverende og engagerende arbejdsform. Grunden til dette er, at flere af mine kursister viser interesse for IT, og at kursisternes inddragelse af forskellige teknologiske værktøjer i undervisningen har gjort IT til et aktuelt og omdebatteret emne. Nye spørgsmål er blevet relevante såsom: I hvor høj grad skal man anvende IT i undervisningen og med hvilket formål? Hvordan skal man forholde sig til kursisternes anvendelse af computere, iPads og smartphones i timerne? Hvordan undgår man, at de teknologiske værktøjer fjerner fokus fra undervisningen og gør kursisterne mentalt fraværende?

Mit synspunkt er, at IT meget let kan fjerne fokus fra underviserens dagsorden. Min tese er dog, at anvendelsen af IT i kombination med andre formidlingsformer kan virke som en motivationsfaktor på mange af vores kursister og derved bidrage positivt til undervisningen. Det handler om at gøre IT fagligt relevant for kursisterne. Spidsformuleringen af min aktion har derfor været, at jeg vil undersøge om øget inddragelse af IT som produktform kan motivere kursisterne til at blive mere deltagende i undervisningen og med-

virke til at øge kursisternes faglige niveau.

For at kunne vurdere om min aktion har haft den ønskede virkning, har jeg opstillet en række succeskriterier for aktionen:

1. At kursisterne udviser større interesse og er mere deltagende i undervisningen end normalt.
2. At kursisterne føler sig tilpas i undervisningen.
3. At kursisterne via deres produkter og deres deltagelse i undervisningen viser, at de har forstået det faglige indhold.
4. At kursisterne selvstændigt kan anvende IT-værktøjerne.
5. At kursisterne udviser større selvstændighed end normalt.
6. At de umotiverede og fagligt udfordrede kursister vil kunne defineres som motiverede.
7. At de fagligt dygtige og motiverede kursister fortsat vil kunne betegnes som sådan.

AKTIVITET

Jeg valgte at gennemføre mit projekt på mit religion B-hold. Kursisterne skulle med jævne mellemrum (hver 2.-3. gang) anvende PowerPoint, podcast, vodcast eller Prezi som produktformer i min undervisning. Jeg stillede desuden krav om, at kursisterne ved hver undervisningsgang skulle udfærdige et produkt, som skulle uploades i vores afleveringsmappe i Fronter. Til tider skulle det bare være billeder, filmklip, et Word-dokument eller lignende, som de skulle aflevere. Alle har derfor haft computere med til undervisningen hver gang. Dette er ikke normal praksis på skolen.

For at fange kursisternes interesse og engagement valgte jeg at

indlægge progression i forhold til produktformerne. Jeg startede ud med PowerPoint, da de fleste har erfaring med brugen af dette program. Derefter introducerede jeg podcast/vodcast og til sidst Prezi. I starten stillede jeg krav om, at alle skulle anvende en bestemt produktform. Senere blev anvendelsen af PowerPoint, podcast, vodcast og Prezi dog variationsmuligheder, som kursisterne selv skulle vælge mellem. Dette var et forsøg på at differentiere min undervisning, så jeg fangede og motiverede flest mulige kursister på samme tid. Valg af produktform kunne også hænge sammen med det faglige indhold, som eleverne skulle formidle.

Jeg vil fremhæve den Virtuelle pilgrimsvandring som et eksempel på et af vores større projekter. Som afslutning på et emne om pilgrimsvandring i det senmoderne samfund skulle kursisterne lave en virtuel pilgrimsfærd med udgangspunkt i Viborg. Målet var dels at få kendskab til lokale valfartsmål og få en mere personlig forståelse af, hvad en pilgrimsvandring i virkeligheden er, dels at lave en anvendelsesorienteret og interessant opsamling på forløbet, som senere ville kunne anvendes i forhold til eksamen.

Kort fortalt skulle kursisterne sætte sig ind i forskellige lokaliteter i Viborg, som de selv havde valgt skulle indgå i vores pilgrimsvandring. Kursisterne skulle på baggrund af deres ny-tilegnede viden lave podcast/vodcast-optagelser af sig selv rundt omkring i Viborg. De skulle efterfølgende anvende MovieMaker til at klippe deres optagelser sammen og til at lægge musik og tale ind over.

Til sidst skulle kursisterne lægge deres materiale på YouTube, hvorfra en udvalgt gruppe hentede de enkelte optagelser ned i et Prezi-dokument, så vi kunne udarbejde en samlet virtuel pilgrimsvandring. Vi endte, til trods for forskellige tekniske problemer, med at have et fornuftigt samlet produkt, som vi i fællesskab så til sidst. Bidragene fra de enkelte grupper var meget forskellige. Flere af grupperne havde brugt lang tid på projektet og havde fået nogle meget fine

produkter ud af det både i henhold til form og indhold. Der var dog også eksempler på, at form overskyggede indhold.

Efter dette forløb valgte jeg at rette lidt til. Kursisterne havde været glade for arbejdsformerne, men vi vurderede i fælleskab, at jeg skulle skrue lidt ned for niveauet af store IT-projekter i en periode, da IT-problematikker havde fyldt en del, og for at undervisningen ikke skulle blive for ensformig. Jeg vurderede ligeledes, at jeg ville inddrage flere forskellige IT-produktformer for at skabe yderligere variation i undervisningen – blandt andet jeopardy.com og Office 365.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

På baggrund af mit arbejde vurderer jeg, at mit projekt har været en succes. Den øgede inddragelse af IT som produktform har haft en yderst positiv indvirkning på min undervisning. Anvendelsen af IT har skabt dynamik og variation i undervisningen og har øget kursisternes motivation for og deltagelse i undervisningen generelt (1), jf. listen over succeskriterier for min aktion ovenfor. Kursisterne giver ofte udtryk for, at de er glade for undervisningen, og at de har det sjovt (2) samtidigt med, at jeg kan se, at de tilegner sig ny faglig viden (3) og forbedrer deres IT- faglige kompetencer betydeligt (4).

Kursisterne efterspørger ofte nye projekter med IT, hvortil mit svar er, at det skal give mening i forhold til de emner, som gennemgås. Jeg har bemærket, at specielt de fagligt udfordrede kursister og de mere stille kursister har vist en langt større selvstændighed og selvtillid end tidligere. Mange har oplevet anvendelsen af IT som en stor personlig succes, da de har haft nogle særlige IT-kompetencer, som de har kunnet bidrage med, og som fik dem engageret i undervisningen på en ny måde. Flere er begyndt at gøre mere ud af hjemmearbejdet, så de hurtigere kan blive færdige med deres

projekter eller arbejdsopgaver på klassen og derefter kan hjælpe deres medkursister eller mig. De bliver på denne måde stillet i et andet lys end de plejer. De har fået en ny rolle i klasserummet. Dette var sandsynligvis ikke sket uden inddragelse af IT. Jeg synes, at anvendelsen af IT er et rigtig godt værktøj til at fange flere af de umotiverede og fagligt udfordrede kursister (1+3+5+6).

At anvende IT som produktform har endvidere været med til at øge kursisternes krav til sig selv og deres arbejdspræstation, da deres arbejde i højere grad end tidligere bliver set af andre. Min faglige vurdering er, at kursisterne får en større forståelse af det faglige indhold, når de selv aktivt får mulighed for at gå i dybden med projekter, som skal lægges ind på fronter. Endvidere vil jeg vurdere, at kursisterne yder lidt ekstra, eftersom deres produkter skal ses og vurderes af andre (1+3+5+6+7).

Jeg synes ligeledes, at IT som produktform giver kursisterne en ny mulighed for at indleve sig i flere af de emner, som vi gennemgår. Der er nogle kursister, som virkelig forstår at indleve sig i emnerne gennem anvendelse af teknologierne, og som kan overraske deres medkursister positivt og være med til at give holdet en mere dybdegående eller personlig forståelse af et emne. Teknologierne kan bidrage til at gøre emnerne mere virkelige (1+2). Kursisterne må ligeledes siges at være blevet mere aktive i gruppearbejde, projektarbejde og ved fremlæggelser. De anvender ofte betydelig mere tid og bruger flere kræfter i deres arbejde, end jeg normalt kan forvente mig af dem. Dette gælder såvel for de fagligt dygtige som de fagligt udfordrede kursister. Jeg må dog konkludere, at den øgede aktivitet ikke altid følger med over i klasseundervisningen. For meget tavleundervisning og for mange diskussioner kan fortsat få kursisterne til at melde sig mentalt ud af undervisningen (1+6+7). Mange kursister udviser som nævnt større selvstændighed end normalt. De tør tage ansvar for undervisningen og egen læring. Der er dog enkelte, som stadig skal holdes i kort snor for ikke at miste fokus på opgaven.

Det er vigtigt for mig at pointere, at anvendelsen af IT som produktform ikke udelukkende har været en succes. Som nævnt tidligere kan form overskygge indhold. Man må løbende opstille delmål for kursisterne og differentiere undervisningen, så nogle kursister får flere retningslinjer end andre. IT kan ligeledes blive for besværligt, frustrerende og for tidskrævende grundet forskellige tekniske problemer - eksempelvis problematikker i processen med at overføre podcast/vodcast fra mobil til Fronter/Prezi. Se evt. gode råd i sidste afsnit.

Min samlede vurdering er, at IT er en rigtig god variationsmulighed i forhold til andre arbejdsformer og produktformer, men det er vigtigt at pointere, at IT ikke kan stå alene. IT er ikke en mirakelkur, men et fint supplement til andre udtryksformer og arbejdsformer, som kan inddrages i undervisningen. Det handler om at gøre IT fagligt relevant for kursisterne. Kursisterne skal, ligesom jeg, kunne se en klar mening med inddragelsen af forskellige medier og teknologier. IT skal ses som en udtryksform, der kan komplementere de formidlingsformer, jeg i forvejen anvender i min undervisning.

For mig at se er der ingen tvivl om, at alle mine kursister er blevet motiverede af anvendelsen af IT som produktform. Nogle kursister i større grad, andre i mindre. Jeg er heller ikke i tvivl om, at de har fået et fagligt udbytte af undervisningen. De er ligeledes blevet gode til at anvende IT, til at indleve sig i emner, til at fremlægge osv. Så er spørgsmålet bare: vil man kunne se, at kursisterne har øget deres faglige niveau på karakteren, de får til eksamen? Kursisterne bliver jo ikke som sådan bedømt på indlevelse og anvendelse af IT-værktøjer, men i høj grad på hvorvidt de kan nogle begreber, teorier og sammenhænge udenad. Det er måske lidt hårdt sat op. Men det er jo ikke alle de ting, vi ønsker at lære vores kursister, som er målbare ud fra den nuværende eksamensform.

Gode råd

- **Sørg for at have et godt lokale med de nødvendige teknologier til rådighed fra begyndelsen.**
- **Gør brug af kursisternes kompetencer, men glem ikke at kursisterne ikke altid har så godt styr på IT, som de selv tror.**
- **Sæt jer godt ind i de IT-tekniske detaljer fra begyndelsen - brug skolens IT-tekniker, så arbejdsbyrden ikke virker uoverskuelig.**
- **Prøv tingene af selv, før I går i gang.**
- **Det er vigtigt med progression i inddragelsen af IT-værktøjer. Implementer et nyt værktøj ad gangen. Altså ikke for store projekter fra begyndelsen.**
- **Anvend mange forskellige former for IT for at skabe variation.**

Skriftlighed og brug af tekstbehandling i faget dansk som andetsprog

*Af Susanne Maarbjerg,
avu-lærer, HF & VUC FYN (Odense)*



Denne aktion tog udgangspunkt i faget Dansk som andetsprog, niveau G. Der var fokus på temaerne differentiering, it i undervisningen, kursistrefleksion, didaktik og organisering. Holdet arbejdede bl.a. med dictogloss-metoden.

FORMÅL

Mine erfaringer med kursisternes skriftlige niveau ved den skriftlige eksamen i Dansk som andetsprog, niveau G er ikke opløftende. Derfor var min plan med aktionen at fremme kursisternes skriftlighed og brug af tekstbehandling, især ved de skriftlige afleveringer. Jeg ville lære kursisterne fordelene og nødvendigheden ved at anvende it bl.a. i rette-fasen. Jeg ville også gerne give kursisterne lyst og evner til samt muligheder for at reflektere over deres skriftsprog, og give dem et fagligt sprog om skriftlighed. Desuden var det vigtigt for mig at få dem til at se, hvilke muligheder og kompetencer skriftsproget rummer.

Mine succeskriterier for aktionerne var at give kursisterne en grundlæggende viden om udvalgte genrer og deres krav. De skulle kunne skrive sammenhængende og med viden om komposition og sikkerhed inden for det tekstlingvistiske område, som omfatter tekst og kernebegreberne grammatik, syntaks, semantik og kontekst. Endelig skulle kursisterne have en viden om sproglig adfærd i forskellige sociokulturelle sammenhænge.

AKTIVITET

Jeg ville realisere aktionen ved at lade kursisterne skrive mere i undervisningen og samarbejde om udformningen af tekster. De genrer, kursisterne skulle lære at skrive indenfor, pillede jeg fra hinanden, så vi arbejdede med ét element ad gangen, og jeg gav dem

løbende feedback på deres skriftlige arbejde, også i undervisningen. De barrierer, jeg forestillede mig kunne få betydning for min gennemførelse af aktionerne, var brugen af it. Det er nemlig ofte en udfordring på dette niveau at få kursisterne til at medbringe pc til undervisningen.

Formålet med første aktivitet var at give kursisterne forståelse for tekstbehandlingens fordele. Derfor lavede jeg en dicto-gloss med holdet. Det er en metode, der går ud på at få kursisterne til at rekonstruere en dikteret tekst og opfatte mest muligt af indholdet i en så præcis og acceptabel sproglig udformning som muligt. Efter at jeg havde etableret en forforståelse for emnet i den valgte dicto-gloss og dikteringen, forløb arbejdet i tremandsgrupper med engagement, fordi alle havde noget, de kunne byde ind med fra deres notater. Til denne aktion lykkedes det mig at få næsten alle på holdet til at medbringe pc og forstå, hvorfor det er nemmere at skrive på pc end i hånden.

Næste aktivitet gik ud på at lære at skrive i genren fortælling. Vi startede arbejdet med elementet anslag. Holdet læste tre forskellige eksempler på anslag. Derefter skulle de selv skrive et selvvalgt anslag til et billede. Det viste sig at være svært. Nogle havde tydeligvis ikke forstået, hvad et anslag er. De skrev i stedet en forklaring til billedet. Derfor lavede jeg den samme øvelse igen, men med udgangspunkt i et nyt billede.

Denne gang skulle kursisterne to og to snakke om billedet ud fra tre spørgsmål. Efter par-arbejdet havde vi plenum. Denne proces skulle lede dem på vej til at skrive et nyt og igen selvvalgt anslag til billedet. Denne gang gik det væsentligt bedre, og næsten alle var med. Stilladseringen til arbejdet med genren fortælling fortsatte med elementet konflikt og dramatiske verber. Især arbejdet med dramatiske verber var en succes. Som afslutning på aktionen skulle holdet skrive en fortælling, hvor jeg bestemte den afsluttende

sætning. Vi startede med hurtigskrivning, og derefter skulle hver kursist rette sin fortælling, så genrens elementer var tydelige. Konklusionen på aktionen blev, at nogle var godt på vej, mens andre ikke var med. Udfordringen var igen at få alle til at anvende it. Til sidst skulle genren på plads. Derfor lavede jeg en sidste aktivitet, hvor jeg ville lave et stillads til kursisterne, som skulle gøre det nemmere at skrive en fortælling både indholdsmæssigt og med fokus på genren. Derudover ville jeg have dem til at rette deres egne produkter ved hjælp af en tjekliste. Forløbet så således ud:

Ugeavisen, Odense den 29. oktober 2014

1. Læs artiklen, og find en overskrift til artiklen.
2. Hvad handler teksten om?
Skriv det. Brug højst tre sætninger.
3. Lav tre spørgsmål, som der kan findes svar på i teksten.
Byt spørgsmålene med din nabo og besvar naboens spørgsmål.
4. Hurtigskrivning til en fortælling med overskriften:
” Dengang jeg glemte...”
Brug fem minutter. Lad være med at tænke for meget over, om ordene er korrekt stavet, om kommaerne er rigtigt placeret osv. – gå bare i gang og skriv løs.
5. Du har nu et udkast til en fortælling. Nu skal du redigere din tekst, så den indeholder genrens elementer: anslag, konflikt og løsning. Du skal også tjekke, om dine verber, substantiver og adjektiver er bøjet korrekt.
6. Når din tekst er færdig, læser du den højt for din nabo, som stiller opklarende spørgsmål til din tekst med fokus på genrens elementer.
7. Du skal evt. skrive din tekst igen, så genren og dine bøjningsendelser er i orden.

Inden punkt 4, hurtigskrivningen, lavede vi brainstorm på noget, de engang havde glemt, så alle havde en overskrift inden hurtigskrivningen.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Konklusionen i forhold til den samlede aktion var, at det lykkedes at få genren på plads, fordi langt de fleste fik skrevet en fortælling, som indeholdt elementerne anslag, konflikt og en afslutning. Men at rette sine egne fejl, især bøjningsendelserne, var svært. Den øvelse kræver, at kursisten har en stor grad af sikkerhed i morfologi og kongruens.

Efter at have gennemført aktionen er mine positive erfaringer, at baggrundsviden, visualisering, ordforråd og en grundig stil-ladsering er vigtig. Mine negative erfaringer er, at det stadig er en udfordring at få alle til at skrive på pc og at få kursisterne til at læse deres skriftlige arbejde grundigt igennem med fokus på især grammatik og syntaks, inden de afleverer deres tekst. Endelig skal kursisten også lære at være opmærksom på, at der i en skriftlig opgave altid er en modtager, som de skal tage højde for i udformningen af deres tekst.

Gode råd

- **Det kan være befordrende for kursisternes skriftlige arbejde, hvis de selv er med til at formulere, hvilke skriftsproglige områder, de gerne vil blive bedre til.**
- **Derudover er det også en god idé at lære dem at anvende en tjekliste, inden de afleverer deres skriftlige produkt.**
- **Endelig anbefaler jeg også at arbejde med genafleveringer.**

Inddragende undervisning i faget engelsk med fokus på kursister med immigrantbaggrund

*Af Karin Jørgensen (karinj@vucsv.dk),
avu-lærer, Skive-Viborg HF & VUC*





Da VUC oplever en større tilgang af kursister med immigrant baggrund, og som derfor kommer fra anderledes kulturer og har meget forskellige erfaringer med skolegang, vil denne aktion undersøge og afprøve, hvorledes disse kursister kan inddrages og deres erfaringer udnyttes konstruktivt i undervisningen. Målet er, at kursisterne oplever 1) større motivation og selvværd og 2) respekt og synliggørelse af, at forskellige kulturelle erfaringer kan deles og anvendes konstruktivt i en undervisningssituation.

FORMÅL

Når kursister med immigrantbaggrund møder det vestlige uddannelsessystem, vil de ifølge professor i pædagogik Thomas Ziehe møde et uddannelsessystem karakteriseret ved kursister, der i høj grad fokuserer på sig selv med en klar bevidsthed om "what you want and what you do not want" ud fra tanken "what kind of knowledge is interesting for me?" (citererne er fra et oplæg af Ziehe på en uddannelseskonference arrangeret af forlaget Systime i Musikhuset i Aarhus 8. april 2014). Ifølge Ziehe er kursister i dag mere selvobserverende og fokuseret på omgivelsernes opfattelse af dem som enkeltindivider ud fra spørgsmål som: "How am I seen by others?" parallelt med en selvforståelse: "What is my inside feeling?" I en mere individualiseret verden er individet ifølge Ziehe blevet mere sårbart, og flere og flere spørger sig selv: "To whom do I belong?" og "What kind of a person do I want to be?" Ifølge Ziehe har skolesynet ændret sig således at, ".the student regards it as a job to go to school."

Da jeg er meget enig i Ziehes syn på individets placering og syn på sig selv i uddannelsessystemet i dag, ville jeg undersøge, hvorledes det ville være muligt at integrere kursister med immigrantbaggrund i min engelskundervisning. Jeg tog udgangspunkt i følgende antagelse: *Hvis der fokuseres på inddragelse af kursisters forskellige*

kulturbaggrunde, munder det ud i en større kulturel forståelse og en bedre socialisering i undervisningen.

Kursister med immigrantbaggrunde har meget forskelligartede baggrunde, men generelt er disse kendetegnet ved at være anderledes end dem, man møder hos kursister med ikke-immigrantbaggrund. Der er tale om kursister, der i deres hjemlande ofte har oplevet korporlig afstraffelse i skolesystemet (f.eks. i Afghanistan og Burma), og hvis selvopfattelse i forhold til uddannelsessystemet ikke ligner den opfattelse, der ifølge Ziehe, karakteriserer unge indenfor det vestlige uddannelsessystem. Dette kan være medvirkende til en øget sårbarhed hos kursister med immigrantbaggrund, når de møder det vestlige uddannelsessystem.

Med afsæt i deres verden ville jeg undersøge, om det ville øge deres opfattelse af relevansen af at udtrykke sig på engelsk, når undervisningen tog sit udgangspunkt i oplevelser fra deres egne kulturelle baggrunde, helt i tråd med bl.a. den selv-observans og individfokusering, der karakteriserer det vestlige uddannelsessystem i dag. Derfor opsatte jeg inden undervisningsforløbet disse mål for min engelskundervisning på F-niveau:

- alles kulturer skal synliggøres i undervisningen
- alle skal udtrykke sig mundtligt på engelsk om deres kultur
- alle skal vise interesse for hinandens kulturer
- alle skal fortælle om deres skolebaggrund
- alle skal holde et mundtligt oplæg om deres kulturelle baggrund
- alle skal holde et mundtligt oplæg om deres musikalske interesse
- alle skal aflevere et skriftligt oplæg (synops)

vedr. deres kulturelle baggrund eller musikalske interesse

- alle skal deltage i fiktive diskussions-situationer omhandlende bl.a. kulturelle forskelle i forhold til påklædning, opførsel m.m.
- alle skal evaluere forløbet i en Padlet. Alle skal bidrage til det flerkulturelle julebord i december.

Ud over disse mål forsøgte jeg at integrere den pædagogiske tilgang KRAP – Kognitiv Ressourceorienteret Anvendt Pædagogik (se artikel ved Katja Weihrauch og Torben Ross i denne bog), som der har været kurser om på Skive-Viborg HF & VUC. KRAP anvendes i denne sammenhæng som en måde, hvorpå man kan møde kursisterne åbent og anerkendende, og der er særlig fokus på at udvikle deres mestringsstrategier. I den forbindelse var det mit mål, at alle kursister skulle forholde sig til uhensigtsmæssige strategier som f.eks. overspringshandling, irriterende anvendelse af devices, snak og uopmærksomhed.

AKTIVITET

Et større engelskhold blev efter en individuel test fordelt på to hold, hvoraf de fleste af mit holds 16 kursister havde immigranbaggrund og kom fra hhv. Burma, Afghanistan, Somalia, Letland, Irak og Sri Lanka. En af holdets første opgaver var at skrive om deres skolebaggrund ud fra spørgsmål udfærdiget af mig. Denne opgave blev løst og afleveret af de fleste kursister. Den mundtlige opsamling var præget af oprigtig interesse kursisterne imellem, og der blev stillet mange spørgsmål.

Jeg havde bestemt mig for, at undervisningen skulle veksle mellem mundtlige og skriftlige oplæg samt tekstlæsning. Jeg valgte at arbejde med eventyrgenren, dels fordi den er kendt i mange lande, dels som et forsøg på at inddrage kursisters erfaring og kendskab

til eventyr fra deres egen kultur.

Holdets faglige niveau var ikke højt, så læsning og bearbejdelse af det valgte eventyr Narnia blev en sej proces med kursister, der havde svært ved at koncentrere sig, fokusere og fordybe sig i tekstlæsningen. Alligevel lykkedes det at etablere en fælles forståelsesramme for eventyr og at inddrage erfaringer fra deres egen kultur vedr. genren. Det viste sig, at mange af eventyrene er kendt i alle kulturer. Holdet fik til opgave at skrive et summary over uddraget af Narnia-teksten, hvor det skriftlige arbejde blev begyndt på klassen.

Efter afslutningen af eventyrforløbet fik holdet til opgave at tage billeder med af deres familie og forberede, hvad de ville fortælle om billederne i den næste lektion. Nogle af kursisterne med baggrund i Afghanistan kunne ikke løse opgaven, fordi de ikke havde billeder af familien eller, fornemmede jeg, ikke ønskede at tale om et for dem meget følsomt emne. Jeg foreslog, at de i stedet fandt billeder på nettet og fortalte om deres familiebaggrund ud fra disse.

Jeg havde overvejet at bede holdet om at finde aviser, magasiner eller andet fra deres hjemland, som kunne understøtte kursisterne i at fremlægge noget samfundsrelevant fra deres kultur, men droppede det, da holdets engelsksproglige niveau var for lavt. De fortalte parvis om deres familie billeder i den efterfølgende lektion.



Disse forskellige præsentationsøvelser skulle tilsammen lægge op til den PowerPoint-præsentation, hver enkelt kursist skulle lave om sit eget land. Der skulle laves en præsentation, som skulle fremlægges for hele holdet, ud fra dette oplæg:

Presentation of my country

- **Find pictures or a clip from the internet showing culture/traditions and other things from the country you came from**
- **Make a short writing about each picture or about the film**
- **The writing is going to be corrected by me**
- **Make an oral test of your presentation together with one of your classmates**

We work on this project Thursday 18th and Tuesday the 23rd of September so you have a lot of time to prepare it.

You are not allowed to speak Danish during your presentation.

Der blev arbejdet koncentreret og godt med den stillede opgave. En somalisk kursist ville helst ikke lave en præsentation af sit hjemland, da han syntes det var for hårdt at portrættere sit hjemland i krigens skygge. I stedet valgte han at lave en præsentation omhandlende den første tid i Danmark – et førstehåndsindtryk af Danmark – f.eks. om hvordan det var for første gang at se og opleve sne.

I lektionen efter PowerPoint-præsentationerne skulle holdet parvis lave rollespil i form af en diskussion om det at være turist i Danmark. Hvad kunne den ene part tænke sig at se i Danmark, og hvad kunne den anden part anbefale at se i Danmark? Jeg ændrede på øvelsen, således at det valgte rejsemål afhang af, hvilket land kursisterne kom fra. På denne måde kunne kursisterne komme til at fortælle mere om deres eget lands seværdigheder, og alle deltog i videndeling. Kursisterne arbejdede interesseret med opgaven.

Senere på semesteret blev de kulturelle baggrunde igen inddraget. Tekstlæsning til en af lektionerne omhandlede Blood Sports – dels for at introducere holdet til den del af den engelske kultur, der omhandler jagt, og dels for at få kursisterne til at fortælle om, hvilke traditioner og kultur der er forbundet med jagt i deres hjemland. Vi hørte bl.a. om afghanernes jagt på hesteryg og om jagttraditioner i Letland. Vi fik også i fællesskab opfrisket reglerne for jagt i Danmark.

Ved semesterets afslutning i december læste holdet en tekst om det danske julefrokostbord set med en engelsk forfatters øjne, og vi talte på denne baggrund om juletraditioner i Danmark og i kursisternes hjemlande. På holdet blev vi enige om at tilberede et fælles kulturelt julefrokostbord den sidste undervisningsgang. Alle med få undtagelser medbragte mad fra deres hjemland, og vi fik smagt på alle delikatesserne, mens der lød julemusik i baggrunden. Vi afsluttede måltidet med en mandel i *ris a la manden* til stor fornøjelse for især kursister med afghanerbaggrund.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER.

Jævnfør Ziehes teori opererer det vestlige skolesystem ud fra forudsætningen om elevens evne til ”personlig spejling”. Eleverne i den vestlige uddannelsesstruktur har tendens til at sætte sig selv og deres baggrund i forhold til deres egen faglighed og de udfordringer, de bliver præsenteret for i skolesystemet, i forgrunden. Denne ”personlige spejling” forefindes ikke i samme grad hos elever med immigrantbaggrund, og i bestræbelserne på at ruste disse elever til at kunne engagere sig i det vestlige skolesystems præmis, valgte jeg at lade mine kursister tage udgangspunkt i egne oplevelser og kultur i forbindelse med undervisningen. På denne måde forsøgte jeg at imødekomme komplikationerne ved forskellighederne mellem den vestlige og udenlandske skolekultur, sådan som Ziehe beskriver den. Hvilke muligheder og barrierer viste aktionen så?

Kursisterne med immigrantbaggrund oplevede respekt, og at synliggørelse af forskellige kulturelle erfaringer kunne deles og anvendes konstruktivt i en undervisningssituation. Det kan være meget svært at måle en større motivation og et bedre selvværd hos den enkelte kursist. Holdets samlede fremmøde oplevede jeg dog som større end ellers, og kursisterne var også bedre til at aflevere opgaver og generelt bedre til at respektere deadlines.

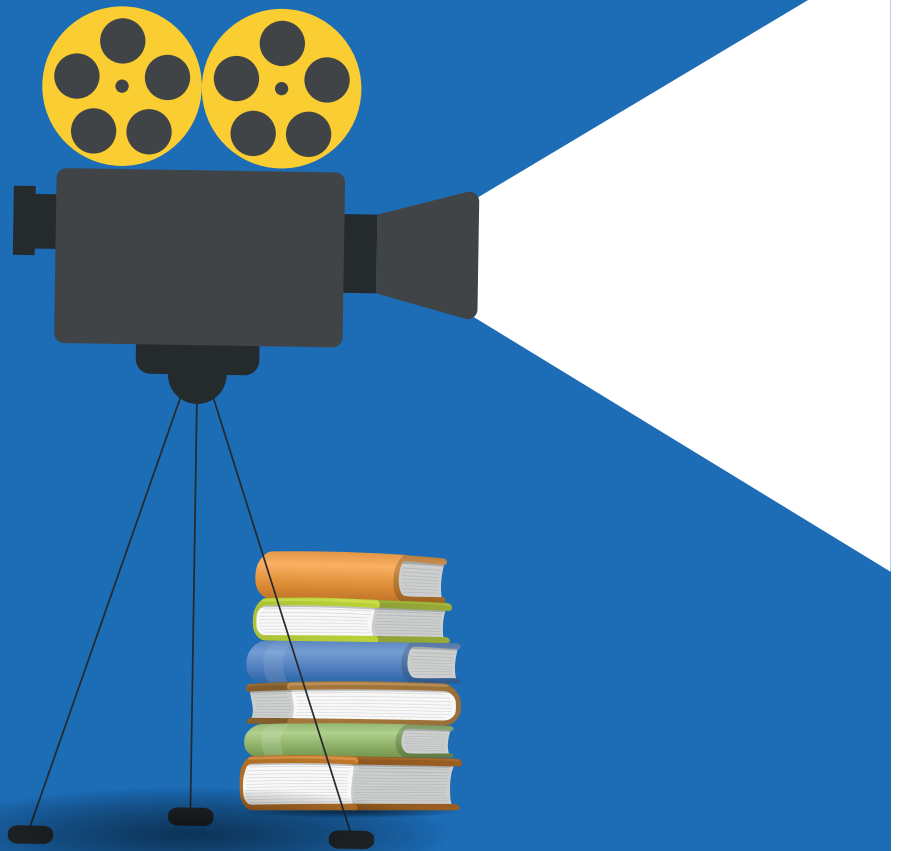
Når kursisterne med immigrantbaggrund blev bedt om at fortælle om deres kulturelle baggrund, reagerede nogle lidt tøvende. Det virkede som om, de ikke var vant til at deres oplevelses- og erfaringsverden kunne benyttes i en undervisningssituation. Især de mandlige kursister tøvede, når de skulle fortælle om personlige oplevelser med skolesystemet i deres hjemland og om de familiære relationer. På den måde bekræfter de Ziehes teori om vigtigheden af ”How am I seen by others?”, og dette især i forhold til kursister fra deres eget hjemland. Samtidig kan det også være udtryk for en blufærdighed, som vi i Vesten ikke har så meget af mere. På den

anden side synes flere af kursisterne med immigrantbaggrund ikke at gå meget op i ”What is my inside feeling?” Når kursisterne fortalte om traumatiske oplevelser fra deres hjemlande i forbindelse med krig, flugt eller en korporlig afstraffelse i skolen, oplevede jeg, at jeg som underviser måtte spørge til, hvordan de følelsesmæssigt oplevede disse situationer. Trods immigrantstatus i Danmark, eller måske netop, derfor oplevede jeg i undervisningen, at disse kursister ikke var i tvivl om, hvem de hørte sammen med blandt deres egne landsmænd.

De opstillede mål for undervisningsforløbet blev alle opfyldt med undtagelse af at kunne evaluere forløbet i en Padlet. Det sidstnævnte skyldtes manglende it-udstyr i klasselokalet. Kursisternes it-forudsætninger med hensyn til at medbringe en PC og at kunne anvende den var med få undtagelser gode. Jeg havde med vilje ikke givet holdet mange lektier for, da jeg vurderede, at de ikke ville blive lavet.

Gode råd

- **Rent engelskfagligt har det forbedret kursisternes mundtlige færdigheder, at de kunne præsentere og formulere sig på engelsk om viden fra deres eget hjemland og dette hjemlands kultur.**
- **Der har i dette forløb ikke været megen skriftlighed, da jeg prioriterede at den enkelte kursist skulle føle sig tryk og føle sig set i forbindelse med det mundtlige arbejde i engelsk.**



10 dogmer til at skabe sammenhæng mellem lektier og undervisning

*Af Michael Juul Nielsen,
hf-lærer, HF & VUC FYN (Odense)*



Denne aktion har handlet om dogmer for lektier og undervisning med fokus på anvendelsesorientering og faglig integration af medier i dansk – og andre fag.

FORMÅL

Formålet med aktionen var at opstille en række dogmer for lektier og undervisning – og at implementere disse dogmer i praksis. Dogmerne lagde især op til at påvirke kursisternes motivation ved at understrege, at lektier kan bruges til noget (anvendelsesorientering). Dogmerne skulle således understøtte en antagelse om, at hvis man differentierer lektier, samtidig med at man belyser lektiernes formål i undervisningen, så vil kursisterne være mere forberedte på at modtage læring såvel hjemme som i skole. En vigtig delantagelse var, at man, ved at inddrage it og medier som et bærende element i lektier og undervisning, stimulerer kursister, som typisk er audiovisuelt orienterede i deres måde at lære på. Det sikrer, at deres indlæring også bliver stimuleret.

AKTIVITET

Som grundlag for min aktion udfærdigede jeg 10 dogmer, som blev grundlaget for lektier og undervisning. De 10 dogmer er som følger:

- 1 Lektier skal altid laves, hvis ikke ekstraordinære omstændigheder står i vejen for dette
- 2 Når du starter på at læse dagens lektie, så gør det færdigt, før du vender tilbage til virkeligheden
- 3 Det tilstræbes, at minimum 20% af lektierne er mediebaserede på film, dokumentarer, blogs etc.
- 4 Teoritekster kan aldrig blive givet som lektie
- 5 Overfladelektier må ikke finde sted

- 6 Til alle lektier skal der medfølge en klar instruks, f.eks. igennem arbejdsspørgsmål, refleksionsspørgsmål, kreativ opgave eller lignende, for at skabe fokuseret lektielæsning eller forståelse
- 7 Skriftlige lektier skal som hovedregel holdes på et maksimalt omfang af 5 sider
- 8 Læsning af værker skal formidles med minimum 2 måneders varsel
- 9 Der skal som lektie indgå en skriftlig dimension hver 14. dag, hvor man bruger begreber, modeller el. andet fra undervisningen på det, som man oplever udenfor skolen
- 10 Det tilstræbes, at læse-lektier udleveres på papir.

Dogmerne havde til hensigt at skabe en gennemsigtighed mellem undervisning og lektier for kursisterne. Samtidig fungerede de som en rettesnor for mig som lærer i min planlægning, gennemførelse og evaluering af undervisning. Her følger nogle kommentarer til de enkelte dogmer, og hvad de førte til i praksis:

Dogme nr. 1 og 2 var dogmer, som blev italesat ofte og sat i kontekst i forhold til kursisters videre studieliv. Formålet med disse dogmer var at hjælpe kursisterne til at opnå gode studievaner, så deres overgang fra hf til anden videregående uddannelse blev gjort så gnidningsfri som mulig. Årsagen til, at det er særligt vigtigt, er, at hf pr. definition er en studieforberedende ungdomsuddannelse, som har til sigte at gøre kursister klar til videre studieliv. Derfor mener jeg, at jeg som lærer også har et ansvar for at se ud over min egen undervisning – for mine kursisters skyld. At opnå gode studievaner fra starten af undervisningen gavner både min undervisning og deres kulturforståelse i forhold til studier.

Dogme nr. 3 var centralt i forhold til at ramme de kursister, som har været lidt eller meget lidt 'boglige' frem til deres studiestart på HF & VUC FYN. Den (meget) lidt boglige kursisttype møder jeg ofte i min undervisning. De gennemlever typisk en 'stille indføring' i den akademiske verden, som jeg skal forsøge at støtte mest muligt. Derfor arbejdede jeg fagligt med medier, som havde til hensigt at hjælpe kursisterne med at gå til f.eks. en novelle med en anden indgangsvinkel end den traditionelt akademiske. Et eksempel er lektien fra 28. august (se figur 1). Her skulle der startes undervisning op i en ny litterær periode med en svensk novelle, som kan være vanskelig for kursisterne at læse og forstå på egen hånd. Derfor valgte jeg en kortfilm med samme tema som novellen for på den måde at give kursisterne en nøgle til at 'åbne' novellen, som vi skulle læse og gennemgå i undervisningen. Det, som reelt skete i denne sammenhæng, var, at kursisterne, som havde set kortfilmen, væsentligt hurtigere end de kursister, som ikke havde set kortfilmen, fik koblet temaerne sammen, efter vi havde læst den svenske novelle. Deres analyser af Astrid Lindgren-novellen blev også mere nuancerede, og de fik en forståelse af perspektivering og den universelle fortælling. Deres tilbagemeldinger var ydermere, at det havde været godt at se fiktion med et fagligt sigte og en god afveksling. Derfor kom medier til at spille en central rolle for koblingen mellem det akademiske grundlag i undervisningen og deres forståelse af, at undervisningen også er umiddelbart anvendelsesorienteret i deres hverdag.

28. AUGUST: OPSTART AF PERIODEN

- Lektie: se kortfilmen "Helium", ligger i Fronter under links
- Undervisning: Vi læser og gennemgår Astrid Lindgrens: "I skymningslandet"

Figur 1. Læseplan med klar instruks og lav lærerstyring

Dogme nr. 4 var centralt for min tilrettelæggelse af undervisning

og lektier. At teoritekster aldrig måtte være lektier var et bevidst valg ud fra den forudsætning, at akademiske teoritekster målrettet hf ikke egner sig til læsning sent på dagen, hvor en stor del af vores kursister begynder at forberede sig. Årsagerne til det sene tidspunkt er der mange af, heriblandt kursisters egne børn, aftenundervisning, fritidsarbejde etc. Derfor valgte jeg at gøre teoritekster til lektieintegreret undervisning, styret af refleksions- og arbejdsspørgsmål. Jeg supplerede i flere tilfælde med f.eks. litteraturhistoriske dokumentarer som lektier, hvilke de skulle se hjemme, for på den måde at give dem et forudgående indblik i, hvad teorierne og udviklingen drejede sig om. Jeg kunne som lærer have valgt at være mere styrende i forhold til at skabe en studiekultur for kursisterne og have krævet, at deres privatliv og kursistliv var adskilt. Årsagen til, at jeg ikke valgte dette, var, at studiekultur tilegnes over tid, og der kan efter min mening være tale om en sårbar proces.

Dogme nr. 5 og 6 hænger sammen og henvender sig direkte til mig som lærer i forhold til at formulere meningsfulde lektier, samt til kursisterne i forhold til gennemsigtighed mellem undervisning og lektier. Som man kan se med eksemplet fra 17. november (figur 2), så er det tydeligt allerede i overskriften, hvad fokus for undervisningen er. Ydermere er der en meget præcis instruks i forhold til selve lektien, og hvad kursisten forventes at have lavet inden undervisningens start. Ydermere har jeg også informeret kursisterne om, hvad vi arbejder videre med i undervisningen, og hvad jeg derfor mener, kursisterne har brug for bliver udpenslet i forhold til nytårstalen. Kursisterne var generelt glade for de meget præcise instrukser. Ved at vise dem, hvad der lægges vægt på i undervisningen, fik de større indsigt i, hvordan de skulle arbejde videre med lektien. Fordelen ved at synliggøre koblingen mellem lektier og undervisning var, at kursisterne generelt var hurtigere til at gå i gang med arbejdet i undervisningen, da de havde en god forståelse, inden de trådte ind i klasseværelset. Derudover kunne jeg også skære op til 5 minutter af min præsentation af dagens

program, da de havde læst hovedlinjerne på forhånd.

MANDAG D. 17. NOVEMBER: REPETITION AF TALER, ARGUMENTATION OG RETORIK

Lektie: Læs Helle Thornings nytårstale og lav en diskursanalyse, udfyld det retoriske pentagram og bestem typen af talen. Se i Frontermappen med analysemodeller og fagtekster, samt kapitel 8 i Begreb om Dansk, Systeme. Overvej hvilke begreber vi kan inddrage i analysen af denne tale, som ikke er en del af persona, diskurser, argumentation, genrer og retoriske appelformer.

Undervisning: Vi fortsætter med talen og ser på bl.a. argumentation, diskurser og persona

Figur 2. Læseplan med klar instruks og høj lærer styring

Dogme nr. 8 og 9 havde til hensigt at synliggøre overfor kursisterne, at arbejdsbelastningen for et Dansk A-niveau-fag strækker sig over mere end 30 minutters læsning til hver undervisning. Det blev også et planlægningsværktøj til min egen kalender i forhold til at fordele arbejdsbelastningen jævnt over året, så man ikke kom i en situation, hvor høj arbejdsbelastning blev klumpet sammen.

Dogme nr. 10 var designet ud fra en formodning om, at mange har svært ved at holde koncentration med læsning foran en skærm, samt med henblik på at træne kursisterne i at bearbejde en tekst på papir til den mundtlige eksamen. Ved at udlevere på papir undgik jeg også, at kursister kunne have svært ved at finde teksten i Fronter.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Mine kursister tog godt imod dogmerne og var positive over for dem fra starten. Efter at kursisterne og jeg selv havde vænnet os til

formen og var blevet enige om, at den udgjorde en gensidig aftale mellem lærer og kursist, kunne jeg organisere lektier og undervisning ud fra principperne i dogmerne. Det førte til et markant skifte undervejs i forhold til kursisternes motivation til at lave lektier, da de blev differentieret. Ved at tage udgangspunkt i deres egen hverdag og de indtryk, de fik i deres eget medie billede, begyndte de selv fagligt at reflektere over dette. Igennem dette skete der en spontan anvendelsesorientering, som hjalp kursisterne med læringen, idet anvendelsesorientering blev et middel til at eksemplificere akademisk teoretisk stof.

Det var også min oplevelse, at synliggørelsen mellem lektier og undervisning samt klare og præcise instrukser hjalp kursisterne til at fokusere deres arbejde frem for at ”forsøge sig frem”. Resultatet blev et hurtigere blik for målet igennem midlet, frem for en fastholdelse i midlet, hvor målet måske virkede langt væk. Særligt fandt jeg hurtigt ud af, at kursisterne var begejstret for de medie-baserede lektier, da det matchede deres egen virkelighed mere end bøger. De begyndte også selv at se på det generelle medie billede med faglige øjne, hvilket ikke var hensigten, men en meget positiv bivirkning. Generelt oplevede jeg, at de medie-baserede lektier højnede deres faglighed hurtigere end tidligere, hvilket også havde været ønsket, hvorfor jeg klart kan anbefale at inddrage medier i en faglig kontekst.

I forhold til teoritekster som lektieintegreret undervisning var oplevelsen, at kursisterne fik læst teksterne, men at de kunne have svært ved at opretholde arbejdsmotivationen over længere tid, da intensiteten i undervisningen blev sænket. Til gengæld forstod de i kraft af gruppearbejdet om arbejdsspørgsmålene teorien bedre end tidligere. Som afslutning på aktionen foretog jeg en kvantitativ undersøgelse ud fra evalueringsskemaer, jeg selv udarbejdede. Kun lidt over halvdelen af skemaerne blev udfyldt, men der viste sig en række tendenser til trods for de få besvarelser. Kursisterne meldte

klart tilbage, at de havde mærket en markant forskel på lektiearbejdet i forhold til andre fag, hvor dogmerne ikke blev benyttet. Forskellen var af positiv karakter, da over halvdelen af besvarelsene viste, at kursisternes motivation for lektier og undervisning var påvirket i høj eller nogen grad. Undersøgelsen viste meget tydeligt, at de igennem aktionen havde fået syn for brugen af deres danskfaglighed udenfor skolen. I forhold til dogmerne var de generelt positive, men dogme nr. 9 var de ikke positive overfor, ligesom dogme nr. 10 heller ikke blev evalueret positivt.

Jeg vurderer, at dogme nr. 9 blev modtaget køligt, fordi det er ensbetydende med mere struktureret arbejde for kursisterne og med klare afleveringsaftaler til følge. Evalueringen af dogme nr. 10 overraskede mig som lærer, men blev af kursisterne forklaret med, at de i forvejen er meget vant til skærmen og betragter skærmtekster som nemmere at håndtere og organisere end papir. Det er min opfattelse, at dogmerne er meget gavnlige for den ikke-boglige og ikke-skolevante kursist, som får læring sat i system med klare aftaler. Inddragelsen af medier og det anvendelsesorienterede taler også til deres egen livsverden og kan forenkle det akademiske til en mere forståelig formidling. Men ligesom alt andet, så er der også kursister, som ikke får en gavnlig effekt af dogmerne, og det har i denne sammenhæng vist sig at være de tilnærmelsesvist boglige og skolevante kursister, altså de 'stærke' kursister. For deres vedkommende kan dogmerne være en begrænsning for faglig udvikling, hvilket man efter min mening skal tage seriøst. For de kursister skal man være væsentligt mindre lærerstyrende, og de er mere modtagelige for abstrakte refleksioner, som kan højne deres faglige forståelse. Det er min overbevisning, at dogmerne kan tilpasses, så de kan inkorporeres i størstedelen af vores fagtilbud, da de ikke kræver store organisatoriske forudsætninger eller særlige ressourcer. Den aktion, der altså startede som et fagdidaktisk projekt i dansk, er endt med at rumme pointer, som måske kan være relevant for alle fag.

Gode råd

- **Det bedste råd, jeg kan give, er: forsøg dig frem, og find din egen dogmemodel. De ovenstående 10 dogmer kan ses som én ud af mange mulige måder at arbejde med konceptet på. Det centrale i dogmerne er gennemsigtighed, klare aftaler, studiestruktur og fokus på medier som en faglig ressource.**
- **For at finde ud af, hvad medier kan give af positive tilbud til undervisning, så gå på YouTube og søg en faglig teori, se hvad der kommer frem af resultater, og undersøg om ikke der ligger en god film med en god forklaring eller eksemplificering. Hvis dette er tilfældet, så vis den til kursisterne. De vil højst sandsynligt hurtigt forstå den, hvorefter du kan give samme teori på tekst. Resultatet vil være, at den samlede forståelse af teorien i teksten vil stå mere klart frem. Det er i hvert fald min påstand.**

Logbog og stilladsering til matematikkursister på avu-niveau

*Af Anne Kis Berg Andreasen,
avu-lærer, HF & VUC FYN (Søndersø)*



Denne aktion har haft til formål at forbedre matematikundervisning på avu, nærmere bestemt på FED-niveau. Det er sket ved at arbejde med to mål: 1) At få bugt med kursisters matematik-angst og 2) at minimere uhensigtsmæssig matematikindlæring.

1) AT FÅ BUGT MED KURSISTERS MATEMATIK-ANGST

Formål

Formålet med denne aktion har været at finde en metode til at få bugt med kursisters matematik-angst, så de kan slippe deres blokering for faget og begynde at turde lære noget.

Jeg har oplevet gang på gang at blive stoppet af nye kursister på gangen eller i døråbningen ved begyndelsen af et matematikforløb i august måned eller i løbet af året, hvor jeg har fået den samme historie. De har, som det første, og inden undervisningen overhovedet var begyndt, ønsket at fortælle mig, at de ikke er ret gode til matematik og altid har haft svært ved at lære matematik. Og i mit stille sind har jeg noteret mig, at jeg endnu en gang stod over for en kursist med et 'matematikmonster', som først skulle overvindes, før den egentlige indlæring kunne begynde.

Jeg tænkte, at hvis jeg kunne vise og bevidstgøre kursisten om, at han/hun faktisk lærte noget i hver matematiktime, samt at det virkelig nyttede noget at gøre en arbejdsindsats, så ville kursisten komme til at tro mere på sig selv og sine egne evner til at tilegne sig matematik og være med i matematikundervisningen.

Aktivitet

I Fronter er der mulighed for at oprette en individuel mappe til hver

kursist. Den har jeg kaldt ”Logbog”. Jeg har bedt mine kursister skrive i den efter hver matematikgang og svare på disse syv spørgsmål:

1. Hvilket emne har du arbejdet med i dag?
2. Hvad har været let?
3. Hvad har du lært?
4. Hvad skal du arbejde videre med?
5. Hvilke ting skal du have lavet inden næste gang?
6. Hvordan har din arbejdsindsats været i dag?
7. Er der noget du vil fortælle mig?

Refleksioner over muligheder og barrierer

Baggrunden for disse spørgsmål er, at mange kursister som oftest ikke er særligt gode til at rose sig selv og har svært ved at få øje på deres egne fremskridt. Derfor har jeg, som en meget bevidst handling, de første uger gået rundt i klassen til nye kursister og opfordret dem til, at de i logbogen skal rose sig selv, huske at skrive, at deres lærer synes, at de har arbejdet godt og/eller har nået det faglige mål eller er godt på vej til at nå målet for dagens undervisning, med henvisning til logbogsspørgsmålene 2 og 3. Denne arbejdsgang har gjort, at jeg husker at rose kursisterne og er med til at skubbe til processen om bevidstgørelsen af deres egen fremgang og arbejdsindsats, så de til sidst også selv tror på, at de kan lære matematik.

Nogle kursister vælger kun at besvare få spørgsmål og/eller skrive meget kort. Desuden er det et valg fra kursistens side, hvor meget han eller hun ønsker at åbne sig for sin lærer, og hvor meget vedkommende ønsker og evner at tænke introvert om sig selv og sin læringsproces. Især fordi de fleste af vores kursister er ekstroverte i deres handlingsmønstre.

Efter timen har jeg læst deres indlæg for dagen og har kunnet tage det med ind i min planlægning til næste gang. Således har jeg sommetider kunnet sætte mig mere målrettet hen ved de kursister, som har skrevet, at de synes, at dette emne er svært. På den måde har kursisterne også mærket, at jeg har taget det, de har skrevet til mig, alvorligt.

I tilgift har jeg fået en større viden om mine kursister og fået respons på egen undervisning. Det gør, at jeg også lærer noget om min undervisning.

Kursisterne har været meget glade for logbogen, fordi de også har kunnet betro sig. De har f.eks. skrevet, hvorfor de i denne time ikke har fået lavet så meget, eller noget omkring selve undervisningen: ”for lang gennemgang”, ”sjovt spil” m.m. Og det er mange gange lettere for kursisten at skrive en besked til læreren end at sige det højt i klassen eller ansigt til ansigt.

Det har skabt en fortrolighed mellem mig og kursisten. Kursisten føler, at han/hun bedre kan blive fastholdt i læringsprocessen, hvis motivation og mødeprocent daler.

For at kunne illustrere dette, har jeg i begyndelsen af min aktionsforskning bedt mine kursister om at udfylde flere papirark med spørgsmål. Disse ”Svar på linje”-ark har jeg så gentaget sidst i forløbet for at kunne se kursisternes egne vurderinger af deres fremskridt i matematik.

Fordelen med ”Svar på linje” er, at hver kursist svarer anonymt, men samtidig kan se, hvad de andre i klassen har svaret. Det giver for mig og dem et hurtigt overblik over kursisternes selvforståelse i klassen og klassens fremgang.



Figur 1. "Svar på linje. Dette er kun nogle eksempler - og man vil også kunne få kursisterne til at komme med forslag til spørgsmål til "Svar på linje". F.eks.: Hvad skal der til, for at man kan lære matematik?"

En anden måde, hvorpå jeg har prøvet at bekæmpe deres manglende tro på læring af matematik, er, at jeg har ændret min måde at hjælpe på. Jeg er gået væk fra at styrte rundt og prøve at nå så mange som muligt samt huske, i hvilken rækkefølge kursisterne har markeret for at være så retfærdig som mulig.

I stedet er jeg blevet mere bevidst om, at jeg er længere hos hver kursist. At det er mig, der holder mund, når jeg kommer hen til kursisten, og lader ham/hende forklare mig, hvad han/hun ønsker hjælp til. Nu er det ikke mig, der begynder med at påpege fejl og mangler, hvad der er forkert og skal laves om, men venter til efter at kursisten har fået svar på sit spørgsmål. Og så venter jeg med at gå fra kursisten, til jeg får en direkte tilbagemelding fra ham eller hende om, at min hjælp ikke længere er påkrævet.

Denne ændring af min måde at agere på - det simple i, at jeg holder mund - har gjort, at kursisterne har følt, at jeg har mere tid til dem. Og personligt har jeg følt mig mere rolig og ikke så stresset, som før aktionsforskningen begyndte.

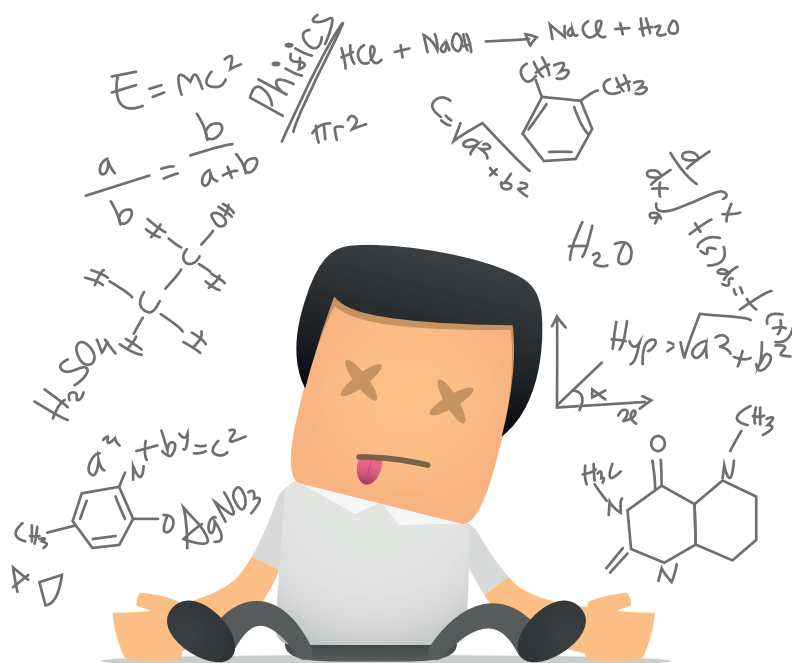
Gode råd

- **It-teknisk skal man være opmærksom på, at hvis kursisten ikke kommer helt ind i sin individuelle mappe, kan hele holdet læse logbogskommentaren på holdets side i Fronter. Og det har en del følt var ubehageligt. Men her har med-kursisterne været gode til at gøre hinanden opmærksom på det - og har hjulpet hinanden med at få slettet det igen.**
- **At kursisten skal formulere sit spørgsmål til mig har givet plads til, at han/hun er blevet bevidst om, hvad der skal hjælp til, og hvornår han/hun selv har kunnet arbejde videre. Med dette håber jeg, at det har været med til at give en øget følelse af selvstændighed hos kursisten og styrkelse af at kunne selv med lidt hjælp.**

2) AT MINIMERE UHENSIGTSMÆSSIG INDLÆRING

I min undervisning har jeg, som så mange andre matematiklærere, flere gange overhørt en kursist sige til sidemakkeren: ”Du skal bare gange med 100, så får du det samme som i facitlisten” og set, at når opgaven skifter karakter, og der nu skal divideres med 100 i stedet for, bliver sidemakkeren forvirret, da han/hun nu ikke længere kan få facit rigtig, og det ”gode” råd om at gange med 100 ikke længere kan bruges.

Grundlæggende handler problemet om processtrategier. Pernille Pind formulerer det således: ”Elever med matematik-vanskeligheder har typisk ikke den fleksibilitet til at skifte mellem forskellige processtrategier”. (www.pernillepind.dk, Forsvar for de 4 regningsarter - april 2003). Derfor ville jeg finde på en måde at bevidstgøre



tankegangen og stilladsere trinnene i opgaveløsningen. Til dette har jeg udviklet et "HuskeKort" og et "Strategidiagram".

Aktivitet

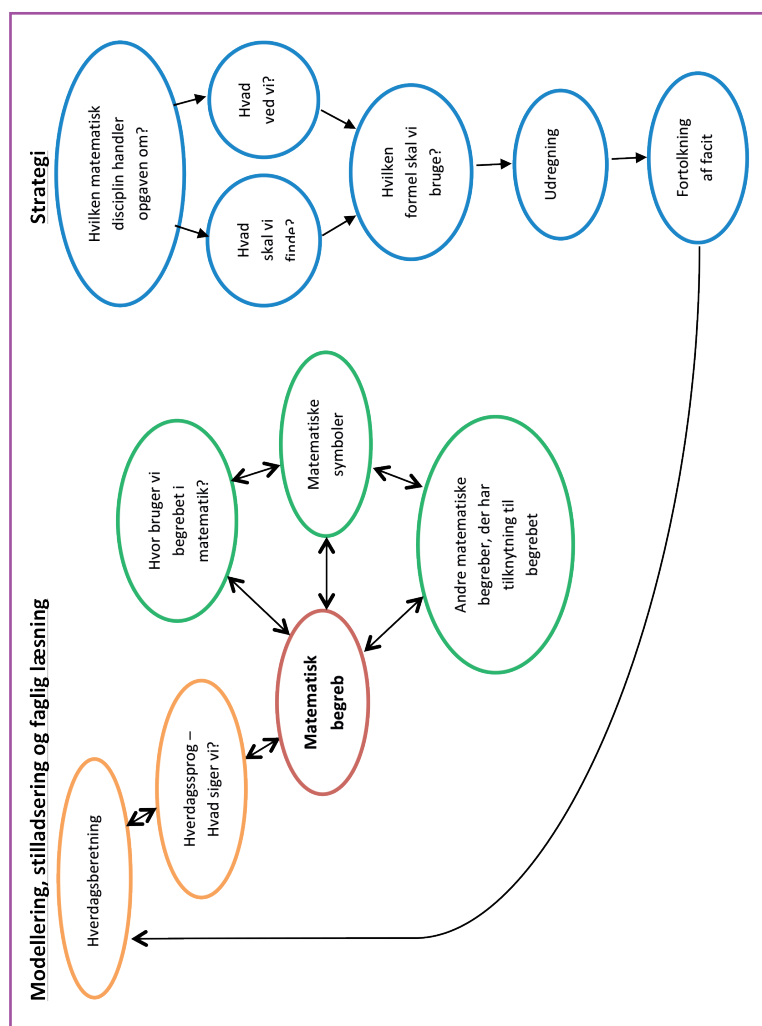
For at stilladsere og lære kursisterne at lave noter om metoder og som repetition har jeg lavet "HuskeKort". Formålet er at tydeliggøre de strategier, som skal bruges ved de forskellige matematiske discipliner.

Her er opgaveformuleringen stillet til et boksplot inden for statistik – enkeltobservationer. Det er tanken, at kursisterne kun får opgaveformuleringen, og ud fra denne skal de bearbejde det faglige stof og udfylde alle rubrikkerne.

Matematisk disciplin:
Begreber og formler:
Hverdagsberetning og opgaveformulering:
Antal søskende på matematikholdet: 0,3,4,2,1,1,5,4,0,2,3,5,3,3,2
Lav et boksplot, som giver overblik over deskriptorerne.
Strategi: (Hvad skal beregnes? Og i hvilken rækkefølge?)
Beregning:
Tolkning af facit:

Figur 2. HuskeKort

Strategi-diagrammet (figur 3) har en anden funktion. Formålet med dette værktøj er at underbygge bevidstgørelsen hos kursisterne om, at matematik også findes i virkeligheden og ikke kun i matematiktimerne. Strategi-diagrammet er hængt op i A3-format i klas-



Figur 3. Strategi-diagram

sen. Ophængningen er en reminder til mig selv om, at jeg i min gennemgang skal huske at få hverdagens praktiske eksempler med ind og ikke ”kun” fortabe mig i det teoretisk matematiske. Desuden har jeg brugt det i gennemgang af et matematisk emne, hvor jeg og kursisterne ved en fælles gennemgang har udfyldt boblerne med forklaringer og formler. Og jo flere gange jeg gentager det, jo mere giver det kursisterne fornemmelsen af, at det øger deres forståelse i matematik og ikke kun er meget skrivearbejde.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

HuskeKort har været lidt svære for kursisterne at bruge, da det kræver metatænkning. Måske fordi de har været fokuseret på at få lavet deres opgaver, så de ikke havde lektier for? Dog har en del udtrykt, at det bliver lettere, jo flere gange de arbejder med det, og at de godt kan se fordelene i at udfylde papiret.

Strategi-diagrammet har gjort mig mere bevidst om, hvilke trin kursisterne skal igennem for at løse en opgave. Jeg håber med tiden, at også kursisterne vil opfatte diagrammet som en måde at læse og løse en opgave på.

Brug af tekst- behandling i faget dansk som andetsprog

*Af Anne Kristine Hornum (akh@vucfyn.dk),
avu-lærer, HF & VUC FYN (Svendborg)*



I denne aktion blev der i løbet af semestret udført en række skriveøvelser, hvori brug af Word og uploading på Fronter var en integreret del. Meningen var at undersøge, om det ved hjælp af systematisk fokus på brug af it var muligt at fjerne nogle af de barrierer, som normalt opleves i forbindelse med undervisningen i Dansk som andetsprog basis.

FORMÅL

Projektet gik ud på at se, om det var muligt at bevidstgøre kursister på et dansk-som-andetsprogshold på basis-niveau om, hvad tekstbehandling og elektronisk ordbog kan bruges til som redskab i lære- og skriveprocesser.

De skulle kunne anvende det i praksis og kunne aflevere skriftlige opgaver i praksis, herunder uploade i Fronter. Projektet skulle også belyse spørgsmålet om, hvilke barrierer og muligheder der er til stede i forhold til at anvende it i undervisningen.

AKTIVITET:

I praksis har vi lavet forskellige skriveøvelser fra mere tekniske opgaver i brug af Word, ordbogen.com og upload på Fronter til alle mulige skriveopgaver relateret til faget.

Jeg startede med at gøre status over kursisternes egen adgang til computere og programmer. Havde de computer til rådighed, og i så fald: havde de tekstbehandlingsprogram (helst Word) installeret? Jeg undersøgte også deres kendskab til og færdighed i at bruge tekstbehandlingsprogrammet. Endvidere var det vigtigt at vide, om de kunne logge på vores netværk, og om de kunne anvende Fronter, vores interne it-plattform.

Dernæst opstillede jeg og synliggjorde følgende læringsmål for brug af it i undervisningen:

- Jeg kan søge informationer på nettet
- Jeg kan skrive en tekst i et tekstbehandlingsprogram
- Jeg kan bruge stave- og grammatikkontrol i tekstbehandlingsprogrammet
- Jeg kan bruge ordbogen.com
- Jeg kan uploade en fil på Fronter
- Jeg kan bruge Ludus til at give beskeder og tjekke fravær
- Jeg kan bruge interaktive programmer

En række forskellige skriveøvelser blev udført i løbet af efteråret, startende med konkrete øvelser i anvendelse af Word, og hvordan man uploader en fil i Fronter. Senere fulgte andre skriveøvelser, hvor tekstbehandling indgik som et led i skriveprocessen.

Konkret kan jeg nævne en øvelse i at beskrive og bruge sansedtryk, hvor kursisterne startede med at få bind for øjnene, hvorefter de fik en citron i hænderne. Herefter fik de to minutter til at sanse deres genstand, som så blev samlet ind igen og dermed var ude af deres syne. Nu skulle alle så i to minutter nedskrive så mange beskrivende ord som muligt om deres ting. Så cirkulerede citronerne, indtil alle havde fundet deres egen – det kan faktisk lade sig gøre!

Næste opgave bestod i faktisk og ved hjælp af de tidligere nedfældede beskrivende ord at lave en tekst med overskriften 'En citron'. Denne tekst skulle skrives i Word og med brug af stave- og grammatikkontrollen og også gerne med brug af papir- og elektroniske ordbøger, som f.eks. ordbogen.com. Teksten skulle læses op for en medkursist, som skulle give respons på først indhold og dernæst grammatik og stavning. Efter at være blevet rettet ud fra responsen

skulle teksten atter læses op, men nu i plenum.

Sidste led i citronopgaven var, at kursisterne skulle skrive en hyldest til 'deres' citron, altså nu en tekst, hvor fantasien skulle i sving, og et helt andet ordforråd skulle aktiveres. Overskriften skulle være: 'Oh, du min citron', der skulle indsættes et billede ved teksten, og den skulle uploades på Fronter.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Indledningsvis informerede jeg kursisterne om, at de var deltagere i et projekt, og hvad projektet gik ud på. Det tog de meget positivt imod. I praksis viste det sig at forholde sig nogenlunde som forventet med hensyn til kursisternes brug af it. Ca. halvdelen havde ikke computer til rådighed, lidt flere kunne ikke anvende et tekstbehandlingsprogram. De brugte simpelthen ikke computeren som skriveredskab ud over på de sociale medier.

Knap halvdelen af kursisterne anvendte Google Translate som deres ordbog. Resten brugte enten elektronisk eller papirudgave af en ordbog. Et par kursister var allerede fra start fint i stand til at skrive i Word og brugte det i deres dagligdag. Kun en person havde kendskab til og brugte ordbogen.com.

Undervejs skete der en forandring for de fleste kursister. Nogle anskaffede sig en computer, hvilket for de fleste er en stor og vanskelig investering. En kursist fik fat i en brugt computer, som aldrig rigtig kom til at fungere for hende, men hun endte med at erhverve sig en iPad, som hun er blevet meget glad for. Hun var på forhånd meget afvisende overfor at bruge it, men siger nu efter forløbet, at hun slet ikke kan leve uden sin iPad. I øvrigt var der flere af kursisterne, som begyndte at tage tablets med.

De kursister, som ikke havde computere med i skole, kunne låne en

på skolen. Skolens computere er dog ikke altid i optimal stand, ofte langsomme i brug, og skal hentes i et fjernt lokale, hvilket giver en del irritationsmomenter.

Ved slutningen af forløbet undersøgte jeg igen kursisternes forhold til it, og det viste sig nu, at alle brugte tekstbehandling i en eller anden udstrækning. Et par stykker skal stadig bruge lang tid på de tekniske forhold, men det er forventeligt, at det tager en del tid at lære at bruge et tastatur, når man aldrig har gjort det. Alle bruger jævnligt ordbogen.com, og alle kender til og bruger Words Stave- og grammatikkontrol. Herudover bruger flere også andre ordbøger og nogle også ind i mellem Google Translate, som de nu er klar over faldgruberne i. Flere af kursisterne udtrykker glæde ved, at det er blevet nemmere at skrive. Det lykkedes for alle at uploade filer til Fronter.

Flere kursister udtrykte undervejs i forløbet glæde over, at vi arbejdede målrettet med at bruge computeren, fordi de simpelthen ikke vidste, hvordan de skulle bruge den. De var tydeligvis forlegne over egne manglende evner i computersammenhæng og oplevede det som en lettelse at blive 'opdaget' og legalt arbejde med at forbedre deres kompetencer i en læringssammenhæng.

Mit håb var, at de kursister, som på forhånd ikke anvendte it i deres skrivning, ville komme til at se, hvilke fordele det kan have i undervisnings- og læresammenhæng. Jeg var interesseret i at finde ud af, om jeg ved at sætte fokus på det ville kunne ændre nogle kursisters adfærd. Jeg kan konstatere, at det er lykkedes langt hen ad vejen, men jeg må også konstatere, at enkelte stadig har brug for støtte til det.

Jeg blev nødt til at justere i projektet i forhold til, at et par stykker ønskede at anvende iPad. Det gav mig nogle nye udfordringer, da tabletsene har andre slags skriveprogrammer og ikke muliggør

uploading af filer i Fronter. Det betød så, at de i stedet måtte sende deres tekster via deres mail, åbne på en almindelig computer og derfra uploade. Mit eget kendskab til iPad og andre tablets var på forhånd meget lille. Jeg ejer ikke selv en, men jeg forsøgte sammen med kursisterne at finde løsninger, således at de kunne bruge dem optimalt.

Jeg tror, at min aktion særligt retter sig mod faget 'dansk som andetsprog' med kursister, som af forskellige grunde har ringe kendskab til it. Men det kan også være, at aktionen ville kunne bruges over for andre grupper, f.eks. ældre kursister som ikke har været vant til at bruge it som redskab i deres dagligdag.

Hvis der er mange kursister på holdet, kræves der ekstra lærerresource for at kunne nå rundt og hjælpe alle. Endvidere kræves der adgang til bærbare computere på skolen, for de som ikke selv har nogen til rådighed.

Eksempler på vellykkede skriveøvelser:

1. Kursisterne skulle skrive deres egen fortælling over temaet fra 'Den lille pige med svovlstikkerne'. Vi havde forinden læst og bearbejdet 'Den lille pige med svovlstikkerne', havde set en moderne dramatisering og en filmatisering af historien og havde læst en moderne version af den. Vi startede med en fælles brainstorm, og ud fra den lavede vi i fællesskab en ny historie. Det gav mange sjove overvejelser over personer, mulige handlinger, brug af varieret ordforråd, opbygning af en fortælling og mange grin. Historien blev ret fantasifuld og blev til ved at kursisterne på skift skrev i et fællesdokument. Efter at indholdet var på plads kunne vi kigge på, hvad stave- og grammatikkontrollen kunne give af råd, og derudover i fællesskab kigge på teksten på afsnit-, sætnings- og ord-

niveau. Da fortællingen stod færdig, var alle enige om, at det var en herlig fortælling skrevet af skolens bedste hold.

2. Den tidligere beskrevne øvelse med citron var også meget vellykket. Alle gik 100 procent ind i opgaven. En enkelt var lidt skeptisk overfor at skulle have bind for øjnene, men gjorde det. Den meget sansende oplevelse gav mærkbare afsæt i den efterfølgende skriveproces. Ligeledes var det interessant at observere, hvordan tredelingen i opgaven: først individuel, skriftlig brainstorm på sansningen, dernæst sagtekst og sluttelig fiktiv tekst, fik kursisterne til at rette deres opmærksomhed mod forskellige skrivemåder og sprogbrug i forskellige typer tekster. Der kom mange rigtig fine tekster ud af det. Og tekstbehandling, ordbogen.com, andre ordbøger og andet kom alt sammen naturligt i spil i arbejdet med at skrive sine tekster.



Gode råd

- **Vær ikke sikker på, at dine kursister på forhånd er selvskrevne brugere af it, endsige ejere af en brugbar computer - på trods af at du eller din institution forventer det.**
- **Sæt ord på, hvad du forventer, at kursisterne skal kunne mht. it.**
- **Integrer it som redskab i den øvrige undervisning på en relevant og progressionsorienteret måde, så kursisterne langsomt men sikkert bliver dus med de forskellige tekniske muligheder i takt med, at de danskfagligt set skrider fremad. Det virker motiverende og hjælper kursisterne med den kognitive fæstelse. Med andre ord: Anvend ikke it, fordi det er muligt, men fordi det har en funktion i forhold til faget.**

Giver trivsel og gode relationer bedre læring?

Af Tina Bechmann Jensen (tbj@vucvest.dk), Morten Tanderup Roulund Jakobsen (mrj@vucvest.dk) og Mogens Jeppesen (mje@vuccest.dk), avu-lærere, VUC Vest (Esbjerg)



Kan tættere relationer mellem lærer og kursist, kursist og kursist, og ikke mindst mellem lærer og lærer i form af et godt teamsamarbejde, være med til at fastholde kursister og fremme læringsbetingelserne?

FORMÅL

Vi havde inden skolårets start sat os for, at vi ville undersøge om trivsel og gode relationer kan være med til at skabe bedre læring, styrke fagligheden og fastholde kursisterne. Midlet til at opnå dette skulle være et stærkt teamsamarbejde med fokus på fælles klasseledelse og de enkelte kursister, og spørgsmålet lød, om man ved at sætte fokus på kursisternes trivsel kan skabe bedre rum og betingelser for læring?

Det var spørgsmål, vi i vores team, bestående af fire lærere, ønskede at få svar på. Ønsket skal ses i lyset af, at vi de senere år har oplevet et stigende frafald på holdene, og at motivation for læring



hos kursisterne ofte har været et drømmescenarie mere end den virkelighed, vi stod med.

Ud fra dette ønske blev vores aktion tænkt. Og der blev tænkt meget, og mange bolde blev smidt i luften. Vi forsøgte at gribe dem, da det at skabe trivsel og gode relationer med henblik på bedre læring og fastholdelse er en svær størrelse. For hvordan måler man trivsel? Og hvordan kan det have en indflydelse på læringen?

Nogle bolde blev rent faktisk grebet, andre må sendes i luften igen, måske i en anden størrelse eller farve.

Formålet med vores aktion var med andre ord at skabe ”den gode klasserumskultur” og derigennem stræbe mod, at kursisterne kunne nå så langt som muligt fagligt i et så tryk miljø som muligt.

Succeskriterier:

- At skabe socialt velfungerende hold og gode relationer for at muliggøre bedre indlæring.
- I højere grad at kunne fastholde kursisterne.
- At kursisterne afleverer deres ting og dermed er mere studieaktive.
- At hver enkelt kursist opnår den størst mulige faglige progression.
- At vi som team formår at stå samlet og kan løse evt. problemer i fællesskab.

AKTIVITET

Så langt så godt, vi havde et klart ønske og formål med aktionen, men hvordan udføre det i praksis og rent faktisk få skabt det trygge miljø og de vigtige relationer?

Aktionen omfattede to hold avu-kursister på FED-niveau, som var placeret på faste hold eller i klasser. Vi lavede mange forskellige tiltag og her skal nævnes de, der så vidt vi kan vurdere havde størst betydning (men ikke nødvendigvis lykkedes optimalt).

Teamsamarbejde

Centralt i vores aktion stod det øgede teamsamarbejde. Inden skoleårets start fandt vi det vigtigt at lave en forventningsafstemning i forhold til dette:

- Afklaring: I samarbejdet har vi ønsket at fremstå som en enhed, der kan bruge hinanden konstruktivt. En gang ugentligt har vi mødtes i ca. halvanden time, og ud over at tale om kursisternes generelle trivsel og gennemgå enkelte kursister, har vi diskuteret pædagogik og didaktik. Vi har på møderne diskuteret, hvilke tiltag der evt. skulle sættes i værk i forhold til den enkelte kursist, og efterfølgende har vi i fællesskab udført det.
- Samspillet i teamet (Hvad har været vigtigt for os?): Vi har lagt vægt på, at vi skal tale ordentlig til hinanden i teamet og være åbne over for hinandens idéer og ønsker. Vi tror på, at ros giver vækst, og vi har fokuseret på det, der virker. Fejl og problemer er blevet løst i fællesskab.
- Fælles tilgang til kursisterne: Det har været vigtigt for os, at kursisterne ser os som en enhed, og at vi over for kursisterne har ageret som en enhed. Et eksempel herpå var en situation, hvor en kursist med et voldsomt temperament og store personlige problemer overfusede en lærer fra teamet. Vi talte om det på teammødet og fandt en fælles strategi for, hvordan problemet skulle håndteres. Da vi var fælles i vores tilgang til kursisten og vi fik en god snak med hende, blev problemet løst i fordragelighed og til alles tilfredshed.
- Teamet har endvidere holdt fast i, at kursisterne skulle

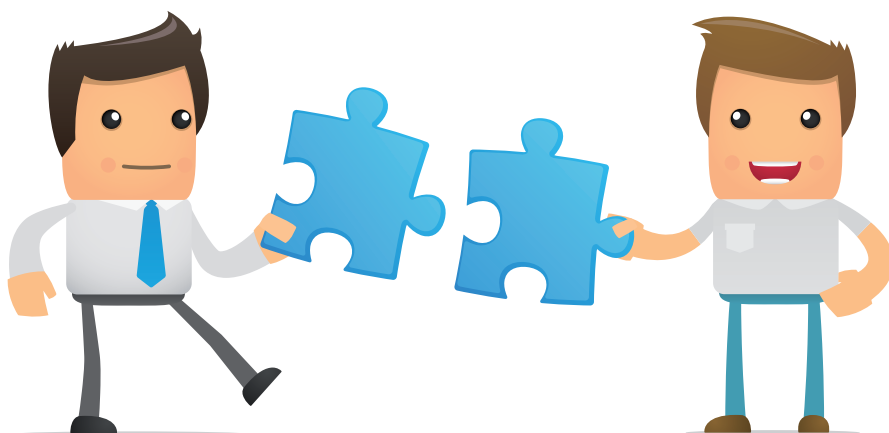
aflevere skriftlige opgaver og faglig dokumentation. Denne fælles insisteren har resulteret i, at flere faktisk har afleveret og fået deres faglige dokumentation.

Relationer

Et andet område, som fik stor betydning i vores aktion, var relationerne hhv. mellem lærer og kursist og mellem kursisterne i de enkelte klasser. Her har vi udvidet vores almindelige praksis med flere forskellige tiltag heriblandt trivselssamtaler, klasseregler, op-ringning ved fravær og aktiviteter ud af huset, som vi vil uddybe her.

Trivselssamtaler:

Ud over den obligatoriske kursistsamtale i september har vi afholdt trivselssamtaler med alle kursister og indimellem også opfølgningssamtaler med kursister, der havde brug for ekstra støtte og vejledning. Eksempelvis har en kursist haft brug for støtte til at finde sig til rette i klassen. Via samtaler med kursisten hver 14. dag har vi kunnet sætte fokus på hendes problem (at hun indtog rollen som "klassens klovn"), og hun var selv med til at finde en god løsning. Hun er i dag et stort plus for klassen – klovnerollen er



kanaliseret over i god humor og interesse for skolefagene.

Samtalerne har taget udgangspunkt i forskellige spørgeskemaer (se eksempel i bilag 1), hvor kursisterne blandt andet har skullet reflektere over deres engagement i studiet. Vi valgte i teamet at dele kursisterne imellem os, hvorefter læreren har skrevet et kort referat til klassens øvrige lærere, så alle var orienterede.

Klasseregler:

Ved skoleårets start udarbejdede kursister og lærere sammen et sæt klasseregler. Disse regler blev lavet under overskriften: Hvilke retningslinjer/rammer skal vi have på holdet, for at her er rart at være? Vi tog en snak med kursisterne om, hvilke regler der fra skolens side var forudbestemt og efterfølgende en snak om, hvad de syntes var vigtigt for et positivt klasserum. Der blev brain-stormet på tavlen, hvorefter reglerne blev nedfældet på papir og hængt op i klassen (se bilag 2). Formålet var, at kursisterne skulle føle et ejerskab i forhold til de ting, der blev besluttet, og at vi senere kunne vende tilbage til det.

Opringning ved fravær:

Som en del af vores fastholdelsesstrategi valgte vi i teamet at ringe til kursisterne ved fravær. Det gjorde vi for at fortælle dem, at vi manglede dem og ønskede, at de skulle komme. Altså ikke så meget en løftet pegefinger, men mere et udtryk for, at det betød noget for os, at de kom.

Flere gange vækkede vi kursister, der havde sovet over sig, andre gange fik vi en snak med dem om grunden til deres fravær, som kunne være sygdom eller personlige problemer. I praksis fungerede det sådan, at den lærer, der ikke havde undervisning, tog telefonsamtalerne.

Aktiviteter ”ud af huset”:

Idéen med at lave aktiviteter ”ud af huset” har grundlæggende været at skabe gode relationer. Dels kursisterne imellem, men også mellem lærer og kursist.

Ved at bryde de vante omgivelser og rammer for aktiviteter op er man sammen på en anden måde, og det er vores erfaring, at det kan give nogle særdeles positive oplevelser.

Aktiviteterne har ikke nødvendigvis haft et fagligt sigte, men har ofte haft det formål, at vi skulle opleve hinanden i andre sammenhænge, grine sammen og være sammen på tværs af de grupper, kursisterne normalt har tendens til at dele sig i. Vi har gennemført flere aktiviteter ud af huset, f.eks.:

- startede vi skoleåret med introduktion, hvor vi blandt andet var på Fanø og lave samarbejdsaktiviteter med fagligt indhold i form af et orienteringsløb
- har vi været i dartklubben og spillet en turnering, været til musikquiz arrangeret af lærere, og så har vi haft en instruktør udefra, der har indført os i diskodansens muntre verden.

Lærerne har deltaget på lige fod med kursisterne i alle aktiviteter. Vi er gået forrest, når vi f.eks. skulle danse, for at gøre det ufarligt, hvilket har virket efter hensigten. Stort set alle kursister har medvirket med et smil på læben. Efterfølgende har vi så kunnet referere til de gode oplevelser, og det har på holdene skabt en god stemning.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

I det ovenstående har vi beskrevet nogle af de aktiviteter, vi har gennemført i jagten på trivsel og gode relationer på holdet ud fra

den tese, at det giver et godt udgangspunkt for indlæring. Spørgsmålet er, om vi har nået målet. Virkede det?

Som vi indledningsvis skrev, er trivsel og gode relationer en størrelse, der er svært at måle. Dog kan vi i elevtilfredshedsundersøgelsen for VUC Vest 2014 konstatere, at kursisterne på de to involverede hold i udbredt grad trives. Det er vores erfaring fra projektet, at det gode teamsamarbejde har muliggjort et målrettet arbejde med klasserumskulturen. Samarbejdet har fungeret godt, og forventningsafstemningen ved årets start og løbende har været afgørende for dette.

Det er også vores opfattelse, at teamsamarbejdet har haft positiv indvirkning på vores relation til kursisterne, da de har vidst, at vi er samarbejdspartnere i deres studie. Samlet har kursistsamtaler, sociale aktiviteter og klasseregler skabt et fællesskab, hvilket kursisterne også løbende har givet udtryk for, bl.a. gennem elevtilfredshedsundersøgelsen.

Dette ser vi også ved, at de har en fælles Facebook-gruppe, de holder fester sammen, accepterer hinanden trods store forskelligheder, og endelig er de opmærksomme på hinanden og ingen er fraværende, uden at de øvrige ved hvorfor.

Tidsmæssigt er vi blevet klogere på flere områder:

- Det har taget lang tid at afholde kursistsamtalerne, selvom vi har fordelt dem mellem os. Udbyttet i forhold til den gode relation har dog været tidsforbruget værd.
- At ringe til udeblivende kursister virkede efter hensigten i begyndelsen. Efterhånden gik det dog op for os, at flere kursister undlod at svare, og derfor stoppede vi i en periode og tog i stedet snakken med dem på skolen. For fremtiden vil vi kun praktisere ordningen de første par

måneder af skoleåret. Dels for at vise, at vi vil dem, dels for at tilskynde en god vane hos kursisterne med at give besked ved fravær.

Vores udgangspunkt var at fastholde kursisterne. Vi har dog erfaret, at det ikke nødvendigvis er et mål i sig selv, da nogle kursister viste sig at være havnet på det forkerte uddannelsesstilbud og derfor skulle guides videre i stedet for at fastholdes.

Vi synes, vi er lykkedes med at få kursisterne til at trives, men det har ikke nødvendigvis altid haft en direkte afsmittende virkning på deres motivation for det faglige. De er således ikke altid gået til det faglige arbejde med stor iver.

Gode råd

- **Sørg for at lave en forventningsafstemning i teamet.**
- **Lav en kursistmappe, hvori referaterne fra kursistsamtalerne ligger, så alle lærere i teamet har adgang.**
- **Vis kursisterne, at du vil dem.**
- **Hold kursistsamtalerne i en positiv ånd.**
- **Hav fokus på det, der virker, og kom med en positiv forventning til kursisterne.**
- **Tag klassereglerne op på klassen med jævne mellemrum så eventuelle problematikker kan løses.**
- **Det er en god idé ind imellem at styre placeringen af kursisterne i klasselokalet, da det er vores erfaring, at kursisterne på den måde danner relationer til flere klassekammerater end ellers.**
- **Vælger man at bruge tid på at ringe kursisterne op om morgenen, skal man være opmærksom på, at det kun har virkning for en periode ad gangen.**

Bilag

Bilag 1: Skema til trivselssamtale

Skema til trivselssamtale

Kryds af fra 1-6 i rubrikken, som passer bedst til dig.
1 står for "meget dårligt" og 6 for "virkelig godt"

Hvis der er nogle af påstandene, du ønsker at kommentere specielt, kan du gøre det her.

Kom gerne med tips til dine lærere.

Hvad er dine planer med hensyn til videre uddannelse og/eller arbejde?

Ved du, hvilken gennemsnitskarakter, der kræves for at komme ind på dette studie?

Jeg...	1	2	3	4	5	6
1 Trives på skolen						
2 Trives i klassen						
3 Tager ansvar for et godt klassemiljø						
4 Deltager aktivt i gruppearbejde						
5 Holder koncentrationen i timerne						
6 Har god oversigt over skoleugen og mine fag						
7 Laver lektier fra gang til gang						
8 Afleverer opgaver til tiden						
9 Planlægger mit skolearbejde ordentligt						
10 Bruger læsning aktivt, som en måde at tilegne mig kundskaber						
11 Er tilfreds med mine skriftlige arbejder						
12 Er tilfreds med mine mundtlige fremstillinger						
13 Behersker computeren godt nok i skolearbejdet						
14 Oplever, at der tages hensyn til mine behov						
15 Rydder op efter mig på min plads						
16 Møder præcis om morgenen						
17 Møder til tiden efter hvert frikvarter						
18 Gir besked, når jeg ikke kommer på skolen						
19 Er åben over for mine medkursister						
20 Er tilfreds med den undervisning, jeg får						

Bilag 2:
Klasseregler for hold 031



Sådan bliver her rart at være

- **Vi laver en kageordning**
- **Der skal være ro,
når noget gennemgås!**
- **Ingen småsnakken/afbrydelser
når nogen taler/fremlægger**
- **Vi har respekt for hinanden**
- **Vi taler ordentligt til hinanden**
- **Vi har ansvar for hinanden, når der
arbejdes i grupper**
- **Ved gruppearbejde skal alle
skrive noter**
- **Vær åben og ærlig!**
- **Tag "ja-hatten" på!**
- **"Gå til hovedet - ikke røven"**

Nysgerrigheden fik et boost

*Af Bibbi Søgaard Visby (bib@vycfyn.dk),
avu-lærer, HF & VUC FYN (Nyborg)*



Denne aktivitet foregår i faget naturvidenskab, som mange kursister ikke finder interessant. Projektet har på denne baggrund handlet om at finde lysten til at lære frem hos kursisterne og lære dem at være nysgerrige som et lille barn gennem brug af IT, mobiler og medier som værktøjer i undervisningen

FORMÅL

Har du selv tænkt over, hvordan du lærer bedst? Hvad er din læringsstrategi og metode, når du står over for et nyt emne? Tænk på et konkret læringsprojekt, du har været igennem. Var processen lineær, var du frustreret, og fulgte du en strategi?

Det er ikke altid, vi er bevidste om vores læringsstrategier. Men øvelse gør mester – og jo flere succesfulde forløb vi kommer igennem, des lettere bliver det. Selvom vi har øvet, kan vi alle blive frustrerede i en læringsproces. Men overvinder vi denne frustration, bliver vi fortsat overraskede og lærer nyt om os selv.

Hvis vi ser nærmere på målgruppen for projektet, er det unge på avu, der ikke har fulgt den lige vej igennem skolesystemet. De har brug for at få opfrisket deres faglige viden fra folkeskolen – og det er derfor, de er hos os. Det er voksne mennesker på 18 til 24 år - enkelte er ældre.

I løbet af projektet er jeg blevet meget opmærksom på, at vores kursister også har andre skolemangler end det rent faglige. Jeg har observeret, at mange mangler grundstenene til at kunne styre og forstå deres egen læring og ikke evner at have overblik over mindre og simple individuelle læringsforløb. Fundamentet mangler, eller det er ikke intakt, måske fordi deres dårlige oplevelser i folkeskolen har fået en negativ indvirkning på deres læringsprocesser.

Arbejder man ud fra denne hypotese, kan det være et svar på, hvorfor vores kursister ofte møder med en destruktiv tilgang til skolearbejdet og til deres eget liv. De kan f.eks. have meget fravær, have svært ved at møde til timens start, og de er ofte ikke aktive i undervisningen. Kursisterne har mistet lysten til læring. De har opgivet at være nysgerrige, fordi de har glemt deres egne læringsmetoder og strategier. Min tanke er, at disse strategier vil være en naturlig funktion i et nyfødt barn, som er opsat på at lære nyt. Og hvis vi gennem livet sørger for at dyrke nysgerrigheden, tror jeg, at det vil føre til succesoplevelser og mod på at lære mere.

Formålet med undervisningsforløbet var at undersøge, hvordan kursisters læringsstrategier og tilgange til et nyt emne bliver påvirket gennem anvendelse af it, mobiler og medier som de primære læringsværktøjer i undervisningen. Målet var at iagttage, hvilke reaktioner det ville medføre hos kursisterne, når de traditionelle bøger og tavleundervisningen blev erstattet af digitale medier. Jeg ønskede dels at vurdere betydningen for selve arbejds- og læringsprocessen, dels at undersøge, hvilket fagligt udbytte de fik af forløbet. Vores kursister bruger deres mobiltelefoner og internettet meget i undervisningen. Ofte er det dog ikke til faglige ting. Men det er værktøjer, som er kendte for dem og har deres interesse. Håbet var derfor, at disse it-værktøjer kunne inspirere til nye tilgange og et nyt syn på undervisningen. Samtidig er det redskaber, som ikke er forbundet med den traditionelle skolegang, som de ofte opponerer imod. Skolegang har for mange mere været mere af pligt end af lyst til at udforske og få viden. Derfor var min tanke, at jeg ville inddrage Facebook, brug af mobiltelefoner, YouTube, Google osv. i undervisningen for at imødekomme kursisters interesser i stedet for at bekæmpe dem.

Ved at ændre på værktøjerne og på organiseringen af undervisningen var det mit håb, at kursisters nysgerrighed ville blive vakt, og at dette ville få en positiv indflydelse på deres læringsstrategier.

Jeg lavede derfor et undervisningsforløb, som gjorde brug af e-bøger, hjemmesider, film og apps som omdrejningspunktet for deres læring (forløbet er skitseret i bilag 1).

Kursisterne skulle arbejde sammen i grupper, og opgaven lød på, at en del af produktet skulle være en film, som de lavede med deres mobiltelefoner; filmen skulle de lægge ud på YouTube. Målet var at komme væk fra den lærerstyrede undervisning og dreje fokus over på deres egen læring. Tilgangen til arbejdet skulle være mere søgende og spørgende. Kursisterne skulle tage udgangspunkt i de spørgsmål, der opstod under forløbet, for derigennem at sætte fokus på deres egen tilgang til læringssituationen, hvorved motivationen blev boostet.

AKTIVITET

Emnet for forløbet var ”Geologiske kredsløb” i faget naturvidenskab. Dette var holdets første emne, og jeg begyndte stille og roligt med at introducere dem for emnet jorden, hvor jeg viste dem filmen ”Pompeii”. Jeg valgte denne film, da den er bygget op som en spillefilm med en fortæller, virkelige personer og faktisk viden om vulkaner, perioden og menneskerne. Jeg ønskede, at filmen skulle skabe en lyst til at vide mere om jorden, og at de hørte fagudtrykkene blive anvendt. Efter filmen talte vi om naturkatastrofer og tjekkede nyhederne på nettet for at finde nyere vulkanudbrud eller jordskælv.

I næste fase ønskede jeg, at der skulle skabes mere faktisk viden om emnet, og derfor skulle kursisterne nu læse en faglitterær tekst om jorden i deres e-bog. Jeg fortalte dem, at de undervejs skulle skrive de spørgsmål ned, som dukkede op, mens de læste. I denne læseproces havde jeg flere samtaler med kursisterne, hvor de stillede spørgsmål til teksten og til min opgave til dem. Jeg måtte flere gange gentage: ”Skriv dit spørgsmål ned, så vender vi tilbage til det”. Alle spørgsmålene fra kursisterne blev debatteret, og jeg

valgte at skrive nøgleord op på tavlen. Med nøgleordene på tavlen kunne kursisterne vælge det område, som de fandt mest tillokkende at arbejde videre med. På denne måde var det deres lyst og nysgerrighed, som kom i fokus, og grupperne blev dannet ud fra interesseområde.

Herefter gik kursisterne i gang med at søge mere viden på nettet for at se, om de kunne finde information, som ikke allerede var i e-bogen. Min opgave som underviser var nu at motivere dem til at følge deres nysgerrighed. At søge mere viden i deres tekst eller på nettet. Det gjorde jeg ved at stille spørgsmål til deres ideer. Eleverne gik i gang med at finde svar til deres spørgsmål. Spørgsmål som f.eks.: ”Hvordan virker en vulkan?”. I deres proces opdagede en af grupperne, at de selv kunne bygge en vulkan, og de valgte at lave et forsøg med det.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Jeg ønskede som nævnt, at kursisterne selv skulle lave en lille film om deres emne, men jeg fik problemer på flere områder, bl.a. med det tekniske, hvilket jeg også havde forventet. Det største problem var dog dynamikken i grupperne. Der var flere gange problemer med fremmødet, så der manglede gruppemedlemmer, og det gjorde, at grupperne kørte fast. For at afslutte projektet ændrede jeg derfor kravene til filmdelen og lod grupperne finde en film på nettet, der omhandlede deres emne – i stedet for at de skulle filme selv. Derudover ændrede jeg mit eget fokus i takt med, at jeg blev mere og mere optaget af, hvordan jeg kunne forbedre og holde fokus på mobil, it og nysgerrigheden. Nysgerrigheden kom til at fylde mere og mere. Mest fordi kursisterne ikke forstod, hvad jeg mente med nysgerrighed. Lad mig give et eksempel: Da kursisterne fik udleveret deres tekster, bad jeg dem om at nedskrive ALLE spørgsmål, der poppede op i deres hoveder. De fleste kursister forstod ikke, hvad

jeg mente. De spurgte mig f.eks., om ikke jeg havde opgaver til dem. Mit svar var: ”Nej, I skal læse teksten og så tager vi jeres spørgsmål og arbejder videre med i udforskningen af emnet”.

Målet var, at holdet skulle tage udgangspunkt i kursisternes egne spørgsmål i det videre forløb. Under aktionen skabte dette meget usikkerhed hos kursisterne, fordi de var vant til, at man fik en tekst med tilhørende spørgsmål, som skulle besvares. Under denne aktion skulle de selv arbejde for at finde de spørgsmål.

Selvom det var svært i begyndelsen at bruge sin egen nysgerrighed, oplever jeg nu, at den nysgerrighed kursisterne begynder at have, skaber en tryghed for dem. De føler nu, at man kan spørge om alt, og at deres spørgsmål kan være med til at danne rammen om undervisningen - selvom det egentlig er underviseren, der har besluttet emnet, som de skal få en nysgerrighed indenfor.

ORGANISERING OG KONTEKST

Aktionen var tilknyttet naturfag, men strategien med it og nysgerrighed kan sagtens tages med over i mange andre fag, hvilket jeg også gjorde kursisterne opmærksomme på.

For at min aktion skulle lykkes, var jeg meget afhængig af, at den tekniske side var i orden. Men ofte havde jeg problemer med it eller UNI-Login, hvilket resulterede i, at kursisterne ikke kunne bruge deres e-bøger og jeg alligevel måtte lave papirkompendier til dem.
Krav til ressourcer

Min aktion har ikke krævet flere ressourcer end tidligere. Tværtimod har jeg fået mere luft til selv at fordybe mig i emnet. Kursisterne skulle i starten vænne sig til at bruge e-bøger, men efterhånden har de forstået det. De syntes, det var mærkeligt at skulle læse bøger på computeren og mente, at det var alt for besværligt.

Min aktion har givet mig mere lyst og mod på at arbejde videre med ideen, fordi jeg tror på, at it, medier og nettet er fremtiden, og at det kan være med til at fremme målgruppens læring og nysgerrighed i læringssituationen. Så det er vigtigt at inddrage det i undervisningen frem for at betragte de dele som forstyrrende elementer i undervisningen. Den supplerer også VUC's fremtidsplaner med at gøre brug af Meebook i undervisningen, hvilket jeg allerede er begyndt at planlægge næste års undervisningsforløb i.

EVALUERING AF FORLØBET

Da forløbet var afsluttet, fik kursisterne til opgave at lave en synopsis i stil med den, de skal lave til eksamen. I denne proces havde jeg flere samtaler med hver enkelt kursist, og jeg fik hurtigt et overblik over, hvilke kursister der havde problemer, og hvori deres problemer lå. Derudover lavede jeg en skriftlig evaluering for at se, om min proces ramte som ønsket.

13 kursister ud af 22 deltog i den anonyme skriftlige evaluering af forløbet. Alle deltagere i evalueringen svarede, at de er blevet mere nysgerrige på naturfaglige emner, og nogle tilføjede, at det har været et spændende forløb. Halvdelen af kursisterne vurderede desuden, at de havde fået god mulighed for at få udvidet deres fagsprog i kemi, biologi og geografi og havde gjort brug af det i forløbet. I de besvarelser, hvor kursisterne ikke følte det havde rykket så meget fagligt, skyldtes det i flere tilfælde manglende fremmøde.

84 % af kursisterne vurderede, at de ved noget om sammenhængen mellem mennesker og naturen. De 16 %, der svarede, at de har et lille kendskab, udtrykte dog til gengæld, at de gerne vil vide mere, hvilket også er positivt i forhold til nysgerrigheden. 75 % svarede, at forløbet har givet mulighed for at komme væk fra kernestoffet, heraf mente 25 procent, at denne mulighed også er med til at øge deres nysgerrighed for faget.

En anden positiv konklusion er, at 90 procent af kursisterne indså, at de selv kan gøre mere, for at få mere ud af undervisningen. Nogle nævner, at det kan ske ved, at de kommer mere i skole, er mere aktive i undervisningen og holder fokus. En kursist nævner, at hun evt. selv kunne søge mere viden og komme tilbage med svar. En anden fortæller, at faget ikke interesserer hende, men at hun tror, at læreren kan give hende større lyst og nysgerrighed til faget. Mere end 70 % af kursisterne er enige om, at fravær påvirker deres undervisning. Ikke kun deres egen, men også andre kursisters, da det ødelægger planlægningen.

I forhold til brugen af IT og Medier var der kun en kursist, der ikke brød sig om brugen af it, mobiler og medier i undervisningen, da hun ikke kunne finde ud af brugen af disse. Men i øvrigt har de alle været glade for brugen af medier i undervisningen.

Alt materialet, der er blevet brugt i undervisningsforløbet, er blevet lagt på Fronter, så kursisterne ved fravær hele tiden har haft adgang til tekster og film.

Desværre ville kursisterne ikke bruge Fronter, de synes det er besværligt at navigere i og gammeldags. Derfor gik jeg skridtet videre og lavede en Facebookgruppe til naturfag. På denne måde er jeg som underviser kommet ind i det univers, kursisterne kender, og jeg er kun et klik væk.

Det er ikke min hensigt at erstatte Fronter. Jeg ønsker, at Facebookgruppen skal være en slags hjælpetråd over til Fronter. F.eks. skriver jeg på Facebook: "Der er nyt på Fronter om fotosyntese. Det kan findes i mappen om planter". Samtidig bruger jeg Facebooksiden til at give beskeder om ændringer i undervisningen eller dele links om naturvidenskabelige ting fra nettet, f.eks. optagelser fra en hønsesgård under solformørkelsen. Det er bare sjove små naturvidenskabelige links, som ikke er en del af kernestoffet, men som er

tænkt til at holde gang i deres nysgerrighed og give dem mulighed for at opdage, at naturvidenskab er omkring dem hele tiden. Det giver også en positiv effekt, fordi kursisterne bliver mere livlige i undervisningen og stiller mange flere spørgsmål som f.eks.: ”Jeg har læst, at vores mobiler nok ikke virker i dag pga. solen. Er det rigtigt?”.

Der er nu gået 6 måneder, siden jeg lavede min aktion i klassen. Siden da er jeg blevet mere og mere bevidst om, hvor vigtigt det er at arbejde med nysgerrighed og bruge medier, it og mobiler i undervisningen. Dette bekræftes af kursisterne selv, hvor jeg nu begynder at se, hvordan deres nysgerrighed blomstrer. De er blevet meget mere fortrolige med at bruge it, mobiler og medier som værktøjer i undervisningen. Så meget, at jeg er gået ind i et samarbejde med min leder om, hvordan vi kan skabe rammerne for at tilgodese dette i min fremtidige undervisning.

Gode råd

- **Man skal være forberedt på, at kursisterne bliver utrygge ved, at de ikke har "rigtige" bøger, men at alt foregår på nettet. Jeg måtte en overgang printe dele af materialet til et par af kursisterne.**
- **Sørg for at have eksempler til alt, hvad du vil lave med dem.**
- **Vær nysgerrig sammen med dine kursister. Jeg oplever, at de skal trænes op i at stille spørgsmål. Som underviser skal du ikke være bange for at virke "dum". Jeg har ofte sagt: "Det ved jeg ikke, men lad os finde ud af det". Det gør kursisterne mere ivrige, og så er det ikke bare underviseren, der står og bruger tankpasserpædagogik. Ergo: Vær ikke nervøs for at bevæge dig væk fra det forberedte, men følg kursisters nysgerrighed og entusiasme.**
- **IT: Sørg for, at det basale fungerer efter hensigten, at computerne virker, og at kursisters Uni-login ikke driller. Jeg har haft mange problemer af den type, som har fyldt en del i undervisningen.**

Bilag

Bilag 1: Skitse over undervisningsforløbet

OVEREMNE	GEOLOGISKE KREDSLØB
Underemner	<ul style="list-style-type: none">• Jordens opbygning• Vulkaner• Jordskælv
Arbejdsmetoder	<ul style="list-style-type: none">• Gruppearbejde• Dialog/samtaler på klassen• Tavleundervisning• Film• ”Fordybelsestid” (det kalder jeg den tid, de arbejder alene med en tekst)
Materialer	<ul style="list-style-type: none">• Egne mobiler• Computer• E-bøger Geos.• Materialer: sand, frugtfarve og natron• Film om vulkaner og jordskælv
Læringsmål af kernestoffet	<ul style="list-style-type: none">• Geologiske kredsløb <p><i>Følgende emner vil blive inddraget i forløbet:</i></p> <ul style="list-style-type: none">• Kemiske reaktioner• Vejr og klima, da klimaet er med til at påvirke vores verdensbillede• Brug af kort og globus• Verdensbillede

<p>Produkter</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Grupperne skal lave en planche med en QR-kode på, som viser videre til en film, hvor de kort fortæller om deres fokuspunkt • Der skal laves en disposition som den, de skal aflevere til eksamen.
<p>Forløbet</p>	<p>1.-2. lektioners introduktion til emnet jorden. Kommer ind på længde- og breddegrader.</p> <p>3. lektion: Film om Pompeji(48 min). Jeg har valgt denne film, da den beskriver forløbet som en film med fakta, fagudtryk og er historisk korrekt. Tanken er, at kursisterne bedre husker fagudtrykkene.</p> <p>4.-5. lektion: snak om jordskælv, lede efter nyheder om naturkatastrofer og læse kompendiet, hvor de undervejs skal skrive spørgsmål og tanker ned med inspiration fra teksten. (Tanken er, at kursisterne får ideer til deres projekt)</p> <p>6. lektion. Fortsættelse fra gangen før og spørgsmål til teksten.</p> <p>7.-8. lektion: opsamling fra sidste uge og opstart på deres film</p> <p>9. lektion: hvordan laver man QR-koder. Jeg forklarer det på projektoren, så alle elever følger med. Jeg bruger hjemmesiden http://www.qr-koder.dk/, da den er overskuelig og let at bruge.</p> <p>6-8 lektioner til at lave deres produkter... med forsøg ideer osv. Under projektets forløb er det vigtigt, at jeg starter op på klassen og afslutter. Hvor langt er vi, hvor skal vi hen?</p> <p>Sidste lektion: opsamling og evaluering (hvor eksamensopgaven laves)</p>



'Huskersedler på tørresnoren' - om skriftlighed i faget religion

*Af Christian Munch-Hansen,
hf-lærer, Nordvestsjælland HF & VUC*





Denne aktion handlede om at tilføje en skriftlig dimension i faget religion og dermed igangsætte en proces hen imod en forbedring af kursisternes læringskompetencer, personlige fæstelse og faglige tilegnelse af stoffet.

FORMÅL

Der er i disse år et øget krav om skriftlighed også inden for fag, der normalt ikke forbindes med læring i sprog og formidling. Og undersøgelser og erfaringer inden for feltet peger i retning af, at fag læres gennem skrivning, og at skrivning læres gennem fag.

Min aktion handlede om at tilføje en skriftlig dimension i faget religion - et fag uden rettereduktion og uden tradition for opgaveskrivning. Først med reformen i 2005 har der kunnet tilbydes religion på B-niveau, hvor der ligger en enkelt skriftlig 'Projektrapport' på 4-5 sider som krav i læreplanen.

Hensigten med aktionen var at tage fat på skriftlighed inden for de begrænsede rammer, faget har på C-niveau, og dermed igangsætte en proces hen imod forbedring af kursisternes læringskompetencer, personlige fæstelse og faglige tilegnelse af stoffet. Rent konkret afprøvede jeg i to klasser - i et forløb om Tyrkiet i faget Kultur- og Samfundsfag (KS) på den 2-årige hf - udvalgte, overskuelige former for skriveøvelser.

Planen var desuden, at øvelserne skulle kobles til en formativ evaluering med konstruktiv feedback og kommentarer fra mig som lærer - og helst undervejs i skriveprocessen.

Målet var selvsagt at opnå erfaringer og eventuelt resultater, der kunne begrunde, hvorfor arbejdet med skriftlighed kunne give mening og afsæt for videre udvikling i et fag som religion.

AKTIVITET

I gennem et 11-ugers forløb (fra regnet en studietur til Istanbul og en efterårsferie) forsøgte jeg at efterleve dogmet: Skrivning i alle timer herunder både fælles tekstskrivning og individuel skrivning.

Jeg udarbejdede et 'idékatalog' med mulige skriveøvelser. Heri indgik øvelsestyper som samskrivning, lynskrivning, refleksionsskrivning, referatskrivning og essensskrivning, samt mere konkrete og i visse tilfælde vidtløftige ideer til øvelser som: 'Spørgsmål fremfor svar', 'Sæt teksten ind i tre kasser', 'For eller imod' (argumentation og nuancering), 'Tre skud i nakken' (centrale pointer), 'Bordet rundt' (stikord på omgang), 'Lav en quiz', 'Skriv en sang', 'Dagens notat' (referat af dagens pointer på omgang) og 'Huskersedler på tørresnoeren' (ophængning af temaplancher i klassen). Det var dog langt fra alle ideer, der blev virkeliggjort, hvilket nok var meget godt.

Centrale var især en række samskrivningsøvelser på fælles Padlet-væg (www.Padlet.com). Fordelen ved Padlet som værktøj er, at man i klasserummet har en visuel platform, hvorpå der løbende kan skrives af kursisterne i en proces med feedback og meningsudveksling. Og efter undervisningen ligger Padlet-væggen som et konkret slutprodukt med noter fra de pågældende lektioner. Et eksempel på en Padlet-væg fra det aktuelle forløb om Tyrkiet og islam kan ses her: <http://da.padlet.com/chrismunchen/sojlerne2b>.

Følgende skriveøvelser blev gennemført i KS-forløbet om religion i Tyrkiet:

- 'Bordet rundt' – stikord om islam og placering i Smarts religionsmodel.
- Padlet-væg 1, 2 og 3: 'Kort om islam', 'Søjlerne og de religiøse pligter' og 'Kristne ikoner' – grupper skriver referater og pointer, fordelt på baggrundsstof og analyse

af kildetekster. Lærer-feedback i skriveprocessen. Fælles mundtlig opsamling.

- Noteskrivning – Alle skriver personlige noter til kort, mundtligt læreroplæg om islam-troens kerneindhold.
- Skriftlig hjemmeopgave: Sufismens idé og praksis – Arbejdsspørgsmål besvares i eget sprog og tekst gives overskrifter. Digital, skriftlig respons.
- 'Sæt teksten ind i tre kasser' – To-og-to-øvelse. Kildetekst inddeles i tre passende afsnit med smarte overskrifter og uddybende stikord. Fælles dialog om udvalgte løsninger.
- 'Noter til kildeteksterne' – Noter og citater fra to kildetekster udfyldes i skema med tre bokse: 'Resumé', 'Forfatterens oplevelse af religiøs aktivitet' og 'Religiøse fænomener'. Lærer-sparring under arbejdet og fælles opsamling.
- Mini-skriv om videoklip – Der skrives egne notater til kort videoklip om sufi-bøn og fløjtespil ud fra to fokuspunkter: 'Videoklipet viser...' og 'Det kan bruges til...'.
- 'Dit personlige ikon' – Lille, aktualiserende øvelse. Alle skriver noter om egne ikoner, helte eller forbilleder ud fra ydre/indre kendetegn og symbolværdi. Fælles opsamling.
- To refleksionsøvelser – 3 minutters overvejelse og skrivning om henholdsvis muslimske og sekulære træk i Tyrkiet. Fælles dialog.
- Rollelæsning og notatskrivning – Grupper bearbejder gennem CL-øvelsen rollelæsning og udleverede arbejds-spørgsmål to forskellige kildetekster. Mundtlige udvekslinger med andre kursister om teksternes pointer ud fra egne noter.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Det kan ses som et fint billede - huskesedlen på tørresnoren - på, at viden og kompetencer fæstnes gennem skrivning, og så at sige hænger klar til videre brug. Men det er vanskeligere at udføre i praksis.

Skriveøvelserne i Tyrkiet-forløbet endte f. eks. med at blive valgt med en vis tilfældighed dels ud fra ønsket om variation, dels ud fra, hvad der var ressourcer til og forekom oplagt i forhold til pensum. At mestre f. eks. Padlet-væggens læringsmuligheder nås ikke med bare tre Padlets i et enkelt forløb som i mit tilfælde. Padlet bør i så fald blive en tilbagevendende og bevidst procesorienteret del af undervisningen.

Det var heller ikke nemt at udføre løbende, formativ feedback. I en dobbeltlektion med stof, der skal nås, og grupper, der ikke altid arbejder i det tempo, man har kalkuleret med, lykkes arbejdsprocessen ikke altid, eller den bliver ikke altid af den ønskede kvalitet. Desuden var det vanskeligt at gennemføre individuel respons på skriftlige produkter. Den måtte i stedet klares ved tavlen med 'stikprøver' fra kursisternes arbejder og en fælles evaluerende dialog om disse.

Også den formative evaluering af den skriftlige hjemmeopgave var vanskelig, her endte jeg reelt med en slags summativ evaluering, som typisk ikke giver de store læringsmæssige resultater. Jeg gav kort og konstruktiv feedback. Til en kursist skrev jeg f.eks.: 'Fint og grundigt arbejde, der gerne skulle give dig selv et overblik. Et par steder skriver du stort set af fra bogen. Det er nødvendigt at overtage vigtige begreber, men du bør stræbe efter at formulere tingene i EGNE ord'.

Men der er ingen tvivl om, at det er muligt at arbejde frugtbart med skrivning og formativ respons i religion og andre fag, hvor

skriftlighed typisk ikke før har haft nogen nævneværdig plads. Særlig to ting vil jeg fremhæve som konstruktive pointer ud fra erfaringen med min aktion:

1. Skriftlighed skal etableres som en proces. Udbyttet ved at arbejde med skriftlighed er vanskeligt at måle efter et enkelt forløb og i et enkelt fags ramme. Forskning inden for området peger i øvrigt på, at effekten af skriftlighed er en langsom proces, der typisk først kan registreres efter 1-2 år - ingen simple mirakelkure her! Det er vigtigt, at skriftlighed således opfattes af både lærer og elever som et værksted for udvikling. Fordelen ved skriftlige øvelser er under alle omstændigheder, at der fæstnes ideer og analytiske pointer konkret på papir eller i skriveprogram. Fidusen er, at man bliver opmærksom på, hvad man skriver, til hvem, og hvordan.
2. Kvaliteten af arbejdet med skriftlighed kommer gennem gentagelsen og den kritiske refleksion. Her tænkes ikke kun på eleverne, men også på læreren som konsulent, indpisker og sparringspartner. Den gode frugt høstes kun gennem erfaring, dvs. ved at kaste sig ud i øvelserne, og - i en metarefleksion personligt og sammen med eleverne - at udvælge arbejdsmetoder, som søges forbedrede. Der må gerne gå sport i at kunne udføre en given øvelse bedre end sidste gang!

Gode råd

- **Gør formålet med skriveøvelsen tydelig**
- **Italesæt skriveøvelsen som en del af en proces til at blive dygtigere**
- **Gør skriveøvelserne til både fagligt relevante og konkrete formidlingsopgaver (skrevet eks. til parallelklassen, 'mor' eller et bestemt medie)**
- **Fremhæv både ros og ris i en evaluering**
- **Inddrag gerne andre kursisters feedback i processen**
- **Giv kursisten mulighed for at reagere på respons og forbedre sig**

Fra motion til faglig bevægelse

*Af Line Lee Horster, hf-lærer,
Skive-Viborg HF & VUC*



Aktionen gik ud på at få kursisterne til at bevæge sig i løbet af historieundervisningen. Formålet var, at kursisterne oplevede læring på en ny måde, og at de oplevede en positiv skolegang.

FORMÅL

Mange af de kursister som vi møder på VUC har dårlige erfaringer med skolesystemet. De er blevet mobbet, og de har ikke færdiggjort andre påbegyndte ungdomsuddannelser. Der er selvfølgelig også de kursister, der vælger en 2-årig hf, fordi de har bestemt sig for, hvad de vil fremadrettet, men denne aktion henvender sig primært til dem med dårlige skoleerfaringer.

Noget af det første, der slog mig, da jeg begyndte at arbejde på VUC, var kursisternes dårlige fysiske form. Jeg husker især en kvinde, som hver gang hun holdt rygepause, bad mig vente med at starte undervisningen, til hun havde fået luft. En anden gruppe, som jeg også ønskede at have fokus på, er kursister med ADHD. Jeg har læst, at mennesker med ADHD kan have koncentrationsproblemer og indlæringsproblemer, fordi de har svært ved at sidde stille. Motion og bevægelse kan ofte afhjælpe uro og stress i kroppen og dermed sikre bedre indlæringsmuligheder (RegionMidtjylland, 2014).

Ideen om, at motion hjælper på indlæring, er ikke ny eller epokegørende (Mølgaard, 2011). En ny undersøgelse slår endnu en gang fast, at der er en direkte forbindelse mellem læring og bevægelse (Christensen, 2015). Som inspiration til aktionsprojektet valgte jeg at følge ”10 tip til læring i bevægelse” (Behrendt, 2014), der kommer med konkrete råd og ideer til, hvordan bevægelse kan inkorporeres i undervisningen. Aktionen gik ud på, gennem mere fysisk aktivitet og andre nye læringsmetoder, at få kursisterne til at opleve sig selv som en succes. Den var altså henvendt til kursister med

dårlige erfaringer med skolesystemet samt kursister med ADHD.

Aktionen skulle realiseres ved:

- at historieholdet/klassen inkorporerede fysisk aktivitet som en del af historieundervisningen. De fagligt svage kursister og kursister med dårlige erfaringer fra tidligere uddannelsesforløb skulle have succes, når de arbejdede med historie, og de skulle have en positiv læringsoplevelse.
- forsøg på at bruge andre læringsmetoder, så kursisterne følte, at de var i stand til at løse de faglige historieopgaver, som de stilles overfor. Ved at alle bidrager til undervisningen, forventede jeg, at der blev skabt en god klasserumskultur, og dermed at der blev plads til alle de ”dumme” spørgsmål.

Succeskriteriet for aktionen var:

At holdet fik inkorporeret fysisk aktivitet som en del af historieundervisningen og at kursisterne oplevede sig selv som en succes.

AKTIVITET

Historieholdet starter med 30 kursister, og i starten er pladsen trang, og der er ikke plads til alle, hvis de både skal have deres computer og bøger fremme.

Den første aktivitet er tænkt som ren motion, og går ud på at få kursisterne til lave armbøjninger. Formålet er, at der skal ske noget andet i undervisningen, end hvad kursisterne er vant til. Armbøjningsøvelsen går jeg væk fra efter første forsøg.

I løbet af november og december er bevægelse blevet en del af undervisningen og aktionen er gået fra at handle om motion til at

handle om bevægelse som en del af løsningen på faglige opgaver, altså faglig bevægelse.

Eksempel på aktiviteter kan være følgende:

- Kursisterne får et til tre begrebskort, som de går rundt med og forklarer for hinanden, hvorefter de bytter kort og går videre og bytter med den næste.
- En anden øvelse er, at de går hen til tavlen og skriver deres svar på en opgave op på tavlen.
- En tredje øvelse er walk and talk – kursisterne går en tur, parvis eller i grupper, hvor de diskuterer et problem og en løsning.
- Endelig har kursisterne også arbejdet i matrixgrupper, tegnet plancher og bevæget sig rundt i klasselokalet for at fremlægge for hinanden.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

De timer, hvor kursisterne bevæger sig som en del af de faglige øvelser, er klart at foretrække for alle parter. I timer med meget stillesiddende undervisning føler jeg, at jeg står alene med ansvaret for at drive timerne frem, mens initiativet også er hos kursisterne, når der inkorporeres faglig bevægelse.

Hvordan kan jeg måle om bevægelse fungerer? Jeg laver et forsøg, hvor jeg i nogle timer lader kursisterne benytte faglig bevægelse, og gangen efter skal de sidde stille. Forskellen er markant. Den dag, hvor der indgår faglig bevægelse i undervisningen, er kursisterne meget aktive, og timen trækker ud, men da ingen skal nå noget lige efter timerne, er det helt ok at blive til efter kl. 16. Alle kursister deltager, og i pauserne bliver der diskuteret.

Gangen efter sidder flertallet uroligt, og vi bliver alle enige om, at timen er slut kl. 15.35, da ingen har kræfter til mere. Ingen er kommet med sprudlende kommentarer, og energiniveauet i klassen er vidt forskelligt fra gangen før.

På et Pædagogisk Rådsmøde præsenterer jeg min aktion for en lille gruppe undervisere ved at lave nogle af de samme øvelser med dem, som jeg har lavet med kursisterne. Vi diskuterer efterfølgende udbyttet og alle er enige om, at det er rart at komme op og bevæge sig, og at det giver ny energi, selv om det føles kunstigt at gå rundt og tale med kollegaer om en bunden opgave. Vi diskuterer, om det er bevægelse i sig selv, der sikrer, at kursisterne deltager, eller om bevægelsen blot faciliterer muligheden for at kursisterne kan udvikle sig fagligt.

Matrixgrupperarbejdet har fungeret fint og alle kursisterne har været i stand til at fremlægge i nye grupper. Spørgsmålet er så igen, om det er bevægelsen, der gør kursisterne aktive, eller om det i virkeligheden er matrixstrukturen, der medfører, at kursisterne tager ansvar for egen læring. Matrixgrupperarbejdet afsluttes med en præsentation i en ny gruppe, og det er muligvis derfor, at flere kursister deltager mere aktivt – de vil ikke falde igennem præsentationen i den nye gruppe. Den positive sideeffekt af, at kursisterne deltager aktivt i matrixgrupperne, er, at de er i stand til at fremlægge i nye grupper, og dermed oplever nogle kursister, at de er en succes i faglige sammenhænge.

Historieholdet og PR-mødet gjorde det klart for mig, at ritualisering af øvelserne er vigtigt for et godt udbytte, da der ellers går for meget tid med instruktion. Underviserne henviser selv til, at det er kunstigt at gå rundt, og det samme gjorde kursisterne i starten af aktionen, men da de blev fortrolige med øvelserne, gik det bedre.

Gode råd

- **Jeg har delvist fulgt nogle af de råd, som gives i artiklen "10 tip til læring i bevægelse" (Behrendt, 2014), der har vist sig nyttige.**
- **Råd 2; tilgodese alle. Jeg har justeret aktionen undervejs, da jeg opdagede, at motion var for krævende for nogle af kursisterne. Med en af kursisterne, som har diagnosen ADHD, har jeg en aftale om, at han nogle gange får en ekstra pause til at løbe op og ned ad trapperne eller lave 10 armbøjninger. På den måde tilgodeses flere behov.**
- **Råd 7; husk, du kan gå udenfor. Kursisterne har under walk and talk-seancen været udenfor, og en del af det stillesiddende gruppearbejde er også foregået udenfor. Jeg har sat kursisterne til at finde de traditionelle opgaver rundt omkring på skolens område, og her er bevægelse en nødvendighed for at løse den faglige opgave.**
- **Råd 8; gør det til en rutine. Mange af øvelserne er de samme og bruges blot på forskellige temaer, hvilket minimerer spildtid og skaber trykthed. Et eksempel er matrixgruppearbejde, hvor jeg i starten brugte meget tid på at organisere grupperne, og i dag kan jeg sige: "Vi skal have matrixgrupper", og straks er kursisterne i gang med at organisere grupperne.**

Litteratur

Behrendt, (2014, maj), 10 tip til læring i bevægelse, Nyhedsbrevet Evaluering, <http://www.eva.dk/e-magasinet-evaluering/2014/evaluering-maj-2014/10-tip-til-laering-i-bevaegelse>

Christensen, (2015), Bevægelse kan være med til at styrke børns og unges læring og motivation, Undervisningsministeriet, http://uvm.dk/Aktuelt/~/_UVM-DK/Content/News/Udd/Folke/2015/Jan/150116-Bevaegelse-kan-vaere-med-til-at-styrke-boerns-og-unges-laering-og-motivation

*Mølgaard, (2011), Forskere dokumenterer: Fysisk aktivitet øger læring, Politiken, <http://politiken.dk/motion/ECE1467034/forskere-dokumenterer-fysisk-aktivitet-oeger-laering/>
Region Midtjylland (2014, 1. udgave), Information om ADHD hos voksne, lidelse, behandling og forebyggelse”*



Mestring og mestrings- strategier

*Af Torben Ross Nielsen (torbenr@vucsv.dk) og
Katja Blåbjerg Weihrauch (katjaw@vucsv.dk),
avu-lærere, Skive-Viborg HF & VUC*



” Der findes ikke problemadfærd, kun uhensigtsmæssige mestringsstrategier

Kan man, ved at undervise kursisterne i mestringsstrategier, hjælpe dem til at blive bedre til at gå i skole?.

FORMÅL

Efter at vi på vores skole havde besluttet, at det pædagogiske udgangspunkt skulle være Kognitiv Ressourcefokuseret Anerkendende Pædagogik (KRAP) (Metner og Storgaard, 2008), var det naturligt at forsøge at inddrage KRAP direkte i den daglige praksis.

Vi har et avu-matematikhold med ca. 50 kursister og 2 lærere, og vores kursister er repræsentative for kursister på VUC, hvilket betyder at mange af dem har en uhensigtsmæssig måde at gå i skole på, hvilket påvirker indlæringen i faget. Udgangspunktet for vores aktion blev derfor tankerne om 'mestring og mestringsstrategier', som udgør en vigtig del af KRAP. Vi stillede os selv følgende spørgsmål:

”Kan vi, ved at undervise kursisterne i mestringsstrategier, få et fælles sprog, så vi på en positiv måde kan komme i dialog med dem om måden at gå i skole på?”

Ideen var, at vi med fælles viden og sprogbrug kunne komme i dialog med kursisterne om deres måde at gå i skole på, og at den anerkendende tilgang ville betyde, at det ikke blev konfliktfyldt. Vi håbede på den måde at få skilt person og handling, så vi kunne tale om handlingen, uden at kursisten følte, det blev personligt. Ved at undervise i mestringsstrategier ville vi også invitere kursisterne til at være med til at se på deres egne strategier og derigennem få øjnene op for eventuelle uhensigtsmæssigheder. Når

kursisternes strategier blev konkrete, ville det være naturligt at drøfte, om der var andre muligheder, som i situationen ville være mere hensigtsmæssige.

Herved kunne vi komme til at diskutere, hvilke ændringsmuligheder kursisterne selv så, og vi kunne få lavet en plan for, hvordan den enkelte kursist kunne lære at bruge de nye muligheder, og hvilken hjælp de evt. havde behov for. Planen skulle være konkret, dvs. indeholde ændringen, hvordan ændringen kunne ses og hvornår. På den måde ville den enkelte kursist få udvidet antallet af mestringsstrategier og bedre kunne finde en hensigtsmæssig strategi i den enkelte situation. Forudsætningen for en sådan adfærdsændring er dog, at kursisten vælger, hvilke strategier, der skal arbejdes med, og tager ejerskab til forandringen.

Det har gennem hele forløbet været vigtigt for os at understrege, at mestring er noget, alle gør – ikke kun vores kursister – men at vi også selv som lærere gør brug af mestringsstrategier. Det er altså ikke noget særligt, som kun benyttes af nogle få. På samme måde har vi understreget den opfattelse, vi har fra KRAP over for kursisterne, nemlig:

- der findes ikke problemadfærd
– der findes uhensigtsmæssige mestringsstrategier.
- man vælger altid den bedste af de strategier, man har til rådighed.
- man kan kun ændre sin mestringsstrategi, hvis man får en anden at sætte i stedet for.
- mestringsstrategier er ikke gode eller dårlige
– de er hensigtsmæssige eller uhensigtsmæssige, og deres værdi afhænger af konteksten.

Dette udgangspunkt hænger som plakater i klasselokalet.

AKTIVITET

Med baggrund i vores viden om KRAP lavede vi en præsentation af, hvad mestringsstrategier er. Præsentationen blev lavet ud fra kapitel 6 om mestring og mestringsstrategier i KRAP bogen (Metner og Storgaard, 2008). Den var enkel, overskuelig og krydret med billeder og masser af eksempler. Den skulle give et indblik i, hvad mestring er for en størrelse, og hvordan vi bruger mestring hele tiden i vores hverdag. De ting, vi fokuserede på i præsentationen, var:

- Hvad er mestring?
- Alle har brug for at mestre
- Mestring kan være hensigtsmæssig eller uhensigtsmæssig på kort eller lang sigt
- Brug af mestringsstrategier giver en belønning her og nu

- De tre forskellige typer mestring:
 - Undgående
 - Udholdende
 - Opgaveløsende

Præsentationen slutter med spørgsmålet: Hvilke mestringsstrategier bruger du? Dette spørgsmål skulle sætte gang i kursistenes refleksion over egen mestring. Herefter gik vi over til at lave matematik igen.

Gangen efter snakkede vi mestringsstrategier igen. Denne gang delte vi kursisterne ind i grupper, hvor de skulle lave en liste over alle de mestringsstrategier, de kendte, både fra dem selv og fra andre. I denne del af processen gik det op for os, at en del af vores tosprogede drenge ikke helt havde forstået, hvad de der mestringsstrategier egentlig er for noget. Det lykkedes med lidt ekstra forklaringer at få alle grupper til at skrive en liste. Gruppernes lister samlede vi sammen og renskrev til en lang liste med 81 forskellige strategier,

som kom til at se ud som på billedet, der viser de første 7 strategier.

MESTRINGSSTRATEGIER	
	Blive hjemme
	Gå på toilet
	Tjekke Facebook
	Spørge din sidemand om hjælp
	Bede om hjælp
	Give op
	Sige "hunden har spist opgaven"

Den samlede liste fik kursisterne udleveret den tredje gang. De skulle individuelt krydse af, hvilke strategier de selv benytter. Herefter samlede vi listerne sammen.

Det vi nu oplevede var, at vi kunne snakke med kursisterne om deres matematikarbejde med et fælles sprog. F.eks. stod vi i en situation, hvor en af drengene gentagne gange zappede væk fra Facebook, når vi kom ned til ham. Vi kunne nu snakke med ham om, hvilken mestringsstrategi det var, han brugte, og om det var hensigtsmæssigt i forhold til at blive dygtigere til matematik, at han brugte tiden, når vi ikke kiggede, til at være på Facebook i stedet for at arbejde med matematikken. Tidligere ville en sådan situation let kunne give anledning til konflikt. Vores indsigt i KRAP samt vores fælles sprog om mestringsstrategier gør, at disse situationer nu kan løses via en dialog om mestringsstrategier og dermed uden konflikt, idet det er handlingen og ikke personen, der er emnet for dialogen.

Gennem de næste 6 uger brugte vi mestringsstrategier på denne måde, når vi snakkede med kursisterne. Herefter skulle vi i gang med kursistsamtalerne. I kursistsamtalerne havde vi fokus på, hvilke mestringsstrategier kursisterne brugte i deres arbejde

med matematikken, om det kunne være hensigtsmæssigt at ændre på nogle af strategierne, og hvordan de kunne ændre deres strategier. Der var f.eks. en af vores piger, som hver gang vi startede på et nyt emne, sagde: ”Det har jeg aldrig kunnet lære, så det kan jeg heller ikke nu”. Det er en udtalelse, som tidligere kunne have været svær at gøre noget ved, men med snakken om mestringsstrategier kunne hun selv sætte ord på, at hun måske skulle øve sig i at sige: ”Det er svært, vil du hjælpe mig?” i stedet for.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

For at kunne arbejde med mestringsstrategier er det nødvendigt, at underviseren har et ret indgående kendskab til KRAP. Det er vigtigt, at kursisterne oplever, at underviseren selv tror på udviklingsmulighederne i at arbejde med mestringsstrategier; derfor skal underviseren føle ejerskab til KRAP for at kunne formidle kendskab og ejerskab til ideen bag mestringsstrategier for kursisterne. Det er ligeledes vigtigt, at læreren hele tiden er bevidst om og øver sig i at have en anerkendende tilgang til kursisterne.

Undervisningen i mestringsstrategier kræver ikke nogen særlig ressource, organisation eller et særligt fag. Man vil kunne arbejde med mestringsstrategier i alle skolesammenhænge. Arbejdet med mestringsstrategier kan være en del af den almindelige undervisning og en del af den løbende evaluering. Den vil altid være kontekstafhængig, altså vil man kun kunne arbejde med mestringsstrategier i en bestemt sammenhæng. Dog vil en stor del af kursisterne kunne relatere deres mestringsstrategier til andre sammenhænge, hvor de kan vælge at bruge en strategi, de har fundet ud af virker, i en ny situation, for at finde ud af, om den også virker her. Det er sammenhængen, der afgør, om en mestringsstrategi er hensigtsmæssig eller uhensigtsmæssig; et godt eksempel på dette kunne være, at det i den daglige matematikundervisning er en meget hensigtsmæssig

strategi at spørge sidemanden om hjælp, hvorimod det i en eksamenssammenhæng er en meget uhensigtsmæssig strategi, da man så vil blive smidt ud fra eksamen. Undervejs i aktionen fik vi den tanke, at vi måske kunne udvikle en model for en 'mestringsprofil', som fortalte noget om fordelingen af de 3 typer mestringsstrategier hos den enkelte. Vi afprøvede modellen ud fra de strategier, kursisterne havde valgt i begyndelsen af forløbet, og det viste sig hurtigt, at modellen var brugbar, og vi fik et fint og genkendeligt billede af den enkelte kursist ud fra deres valg af strategier. Med modellen som baggrund og kursistens oprindelige valg skulle kursisten så vælge, hvilke strategier vedkommende ville arbejde med at ændre. Det viste sig dog hurtigt, at brugen af modellen var alt for ressourcekrævende for os i forhold til den hjælp, den gav til processen. Billedet vi fik af den enkelte kursist var kendt i forvejen, og resultatet blev, at vi fravalgte modellen, men holdt fast i kursisternes arbejde med de strategier, de valgte.

Vi har undervejs vekslet mellem fælles og individuel snak om mestringsstrategier. Efter den indledende fælles snak har vi i overvejende grad brugt individuelle samtaler, fordi det jo i høj grad handler om den enkelte og de forandringsmuligheder, den enkelte kursist ser. Desuden ser vi det som vores opgave – set ud fra et uddannelsesperspektiv – at understøtte netop den form for forandring. En anden grund til, at det fælles ikke har fyldt så meget, er dog også vores kursisters manglende evne til at modtage fælles undervisning af længere varighed – efter 10-15 minutter er deres koncentration simpelthen væk. På trods af alle de positive ting, der er sket i forbindelse med vores undervisning i og arbejde med mestringsstrategier, er kursisternes fremmøde til undervisningen desværre ikke påvirket af det. Det er svært at give et bud på, hvad grunden kan være. Enten er der et eller andet, vi har overset, ikke været gode nok til, eller også er opgaven i virkeligheden større, end vi forestiller os.

Gode råd

- **Når man skal i gang med at arbejde med mestringsstrategier i undervisningen, er det en god ide med en ekstra ressource i opstarten, da man som underviser nemt bruger den mestringsstrategi at gøre som man plejer, når man har travlt. Det kræver lidt overskud at blive bevidst om og starte med at øve sig på den anerkendende tilgang, samtidig med at undervisningen i mestringsstrategier skal planlægges sideløbende med planlægningen af faget.**
- **Det er vigtigt, at man i processen lader sig inspirere af de resultater, der er kommet frem med præcis den gruppe kursister, man har, således at arbejdet med mestringsstrategier kan tilpasses kursisterne. Dette er vigtigt, da ændringer af mestringsstrategier er noget, kursisterne selv skal vælge at arbejde med.**
- **Vigtigt i snakken om mestringsstrategier er mange eksempler - der kan ikke blive for mange.**
- **Man skal være opmærksom på, at man i snakken om mestringsstrategier ikke bør gøre strategierne til noget negativt. Derfor er vi påpasselige med ikke at bruge ordene gode og dårlige om mestringsstrategierne, men altid at bruge ordene hensigtsmæssige og uhensigtsmæssige af den grund, at mestringsstrategiernes værdi altid er kontekstafhængig.**

Vores personlige gevinst:

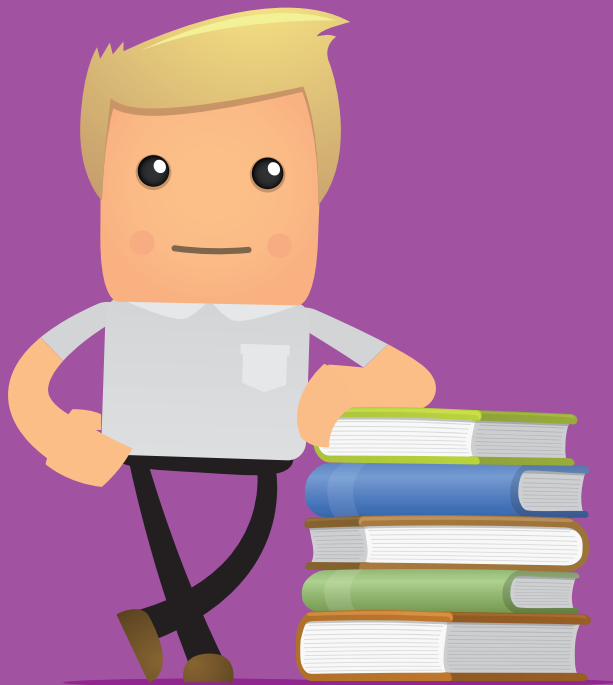
- **Vi har fået en større forståelse af kursisterne, uanset hvor de står i livet. Fordi vi har trænet os i at agere anerkendende og har fået indsigt i mestring. Det betyder, at vi stedet for at lade os irritere over kursisternes ageren, leder efter, hvorfor det er den eller hin ageren der giver mest mening for kursisterne på det givne tidspunkt.**

Kursisternes gevinst:

- **at blive mødt med anerkendelse og forventninger i forhold til skolearbejdet, fordi vi tager udgangspunkt i KRAP.**
- **at vi har fælles sprog og viden om mestringsstrategier, så samtalen foregår på lige fod og undgår negative konflikter.**
- **at få mulighed for at få hjælp til at ændre uhensigtsmæssige mestringsstrategier og udvikle gode og hensigtsmæssige arbejdsvaner i forhold til det at gå i skole og senere studier.**

Litteratur

Metner, L og Storgaard P (2008): KRAP Kognitiv, ressourcefokuseret og anerkendende pædagogik. Dafolo
Link: <http://www.pcaps.dk/krap/Kapitler/2008/mestring.pdf>



Anvendelsesorienteret videnskabsteori og begrebs-fæstnelse i psykologi

*Af Christina Vegeberg Drejer (christinad@vucsv.dk),
hf-lærer, Skive-Viborg HF & VUC*



I dette aktionsforskerprojekt har formålet været at undersøge, om man ved at lade kursister udføre og udtænke undersøgelser kunne gøre videnskabsteori håndgribeligt og anvendelsesorienteret. Desuden er det blevet undersøgt, om man vha. begrebslister kan øge fætnelsen af begreber hos kursisterne.

FORMÅL

”Jeg forstår ikke det der metode-noget? Hvorfor skal vi lære det?”. ”Der er alt for mange begreber og teorier i det her fag. Jeg blander dem sammen. De siger jo alligevel det samme”. Udsagn som disse har jeg som underviser på VUC hørt en del gange i psykologi-timerne på CB-niveau. Psykologi er ikke et fag, hvor det er vanskeligt at motivere kursisterne, da de som regel har valgt faget på baggrund af interesse. Det vanskelige er at få dem til at forstå, at psykologi ikke er et ’snakke-fag’, men i højere grad et fag, der bygger på teoretiske funderinger og metodiske overvejelser, som overlapper hinanden inden for de forskellige psykologiske retninger. Derfor er det vigtigt, at kursisterne bliver fortrolige med videnskabsteorien inden for faget, samt at de kan holde styr på de forskellige teorier, retninger og begreber for at kunne sætte disse i perspektiv i forhold til hinanden.

I forhold til ovenstående skulle min aktion som det første gå ud på at gøre videnskabsteoridelen mere anvendelsesorienteret og appetitlig for kursisterne. Hvor jeg tidligere har præsenteret holdene for videnskabsteori og metodiske overvejelser relativt sent i forløbet, ville jeg nu præsentere det for dem allerede i første forløb. Dog skulle det ikke præsenteres som en slavisk gennemgang af de forskellige metoder og traditioner, som jeg plejer, men i stedet som en integreret del af det traditionelle og mere spændende kernestof, vi skal igennem i løbet af året.

Ordene videnskabsteori og metode skulle ikke nævnes, i stedet skulle det indlæres implicit ved:

- i første omgang at læse om undersøgelserne
- derefter at se dem på film og samtidig tale om fordele og ulemper ved at lave undersøgelser på forskellige måder
- herefter på klassen eller i grupper udtænke, hvordan en undersøgelse kunne udføres på andre måder, men stadig give samme resultat.
- og endeligt, hvis muligt, udføre en undersøgelse selv

Jeg ønskede således, at vi arbejdede ud fra en induktiv metode, hvor vi først, efter at have udført nogle forsøg og reflekteret over, hvorfor det gik som vi havde regnet med, eller hvorfor det ikke gjorde, skulle begynde at sætte teoretiske ord på de handlinger, vi havde udtænkt og måske udført.

Derudover ønskede jeg, at kursisterne skulle få et overblik over de forskellige psykologiske retninger med dertilhørende teoretikere, begreber og undersøgelser for, som tidligere nævnt, at kunne anvende dem korrekt og sætte dem i relation til hinanden. Derfor ville jeg udarbejde en begrebsliste for hvert forløb, som kursisterne skulle udfylde med deres egne ord. På den måde ville de altid kunne slå op, når de skulle analysere cases uden at lede i deres noter eller i grundbøgerne.

Det første tiltag skulle hjælpe kursisterne til at medtænke videnskabsteori som en naturlig del af faget og som noget, der hverken er svært eller abstrakt at forstå. Dette skulle komme til udtryk i timerne ved, at de hurtigt skulle kunne aflæse, hvilken metode der bliver brugt i de undersøgelser, vi ser eller læser om på klassen, og samtidig skulle de kunne forholde sig kritisk i forhold til dem. Det skulle også komme til udtryk i de synopses, de laver i klassen og skal til eksamen i, ved, at de selv ville komme ind på videnskabsteori

og metodeovervejelser. Det andet tiltag skulle give kursisterne et teoretisk overblik, som både skulle være en hjælp i timerne og til eksamen.

AKTIVITET

Jeg valgte, at min aktion skulle tage udgangspunkt i det første forløb om socialpsykologi. I dette forløb ville det være muligt for kursisterne selv at udtænke undersøgelser og tilmed udføre enkelte af disse. Et af de første eksperimenter, vi læste og derefter via YouTube så på klassen, var Solomon Aschs konformitetsforsøg, et forsøg, som omhandler, at vi som mennesker er tilbøjelige til at følge flokken og stå ved meninger, som vi aldrig ville have stået ved, hvis vi var alene. Efter at have talt om eksperimentet og dets validitet skulle kursisterne i grupper udtænke et lignende forsøg, som ville give samme resultat. På klassen diskuterede vi de forskellige forslag i forhold til metode og etik og blev i fællesskab enige om, hvilket ét vi ville udføre. Gangen efter udførte vi i grupper forsøget, og herefter evaluerede vi det og diskuterede, hvorfor vi ikke havde fået samme resultat som i de oprindelige forsøg.

En anden dag læste og så vi Stanley Milgrams forsøg om autoritet og lydighed, et forsøg, som omhandler menneskets ekstreme lydighed over for autoriteter. Efter at have diskuteret forsøgets validitet og etik skulle kursisterne igen i grupper udtænke et lignende forsøg med samme resultat. De fik, i modsætning til sidst, et papir, som de skulle udfylde, hvor der stod spørgsmål som: Hvad er formålet med jeres undersøgelse? og Hvilken metode bruger I? Hvilke fordele og ulemper er der ved denne metode?, Hvem skal være forsøgspersoner?, Hvad kan vi bruge undersøgelsens resultater til?. Dette var tænkt som en lettere stilladsering hen imod den teoretiske del af videnskabsteorien. Fem ud af seks grupper havde fundet på et forsøg, og på klassen diskuterede vi fordele og ulemper igen.

Gennem forløbet lavede vi også småøvelser, som ligeledes skulle være en forløber til videnskabsteorien samt gøre psykologifaget anvendelsesorienteret og sjovt. F.eks. gennemgik vi teori om de sociale spilleregler, og i forlængelse af dette skulle kursisterne i grupper gå ned i gågaden, hvor én skulle gøre noget upassende i relation til en fremmed. De andre i gruppen skulle observere, hvordan den fremmede reagerede.

Hvad angår begrebslisten, blev denne delt ud ved forløbets begyndelse, og ved forløbets afslutning var den udfyldt. Den blev udfyldt på forskellige måder. Oftest fik kursisterne en kort lektielæsning for derhjemme, hvor de samtidig skulle udfylde de begreber i begrebslisten som de havde læst om. Gangen efter samlede vi op på begreberne, og hvis der var enkelte, som havde været svære at forstå, skrev vi en god definition op på tavlen fra en af kursisterne eller mig. Andre gange sammenlignede kursisterne deres begrebslister i grupper og diskuterede begreberne med hinanden.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Første del af aktionen, som skulle gøre videnskabsteoridelen håndgribelig, er lykkedes til en vis grad. Først og fremmest er kursisterne gået til de kreative opgaver med oprejst pande. De har fra første færd været engagerede i arbejdet og har også været i stand til at udtænke undersøgelser, udføre dem og gøre sig metodiske og etiske overvejelser herom. Det, at der er blevet stillet krav til dem om, at de i hver gruppe skulle udtænke et forsøg, har resulteret i lange og til tider komiske diskussioner, men samtidig har det bidraget til, at alle grupper har deltaget i opsamlingen. Ikke mindst opsamlingerne på klassen har været interessante.

Vi har bl.a. diskuteret, om det er i orden at udarbejde et forsøg, hvor elever på skolen kan mistænkes for tyveri, og om man evt.

kan låne et fodboldstadium med publikum for at foretage forsøg. Synspunkterne har til tider fløjet frem og tilbage gennem klassen og er nogle gange røget helt af sporet. Dog oplever jeg, at de i den grad har bidraget til kursisternes forståelse af, hvor mange faktorer det er nødvendigt at medtænke, når man udarbejder et forsøg og baserer en teori på det. Derudover har kursisterne i evalueringen af forløbet givet udtryk for, at det at lave forsøg har været sjovt, og at de opfattede psykologifaget som noget håndgribeligt, der var til at forholde sig til.

”Det her forløb er meget sværere og meget mere abstrakt end det første forløb (om socialpsykologi)”, er der flere, der har givet udtryk for, da vi påbegyndte næste forløb om barnets udvikling. De havde først svært ved at gøre rede for, hvorfor forløbet om barnets udvikling var sværere og mere abstrakt, men blev enige om følgende vedrørende forløbet om socialpsykologi: ”det var måske, fordi vi snakkede så meget om de forsøg, vi læste om og så på film”. Dette tolker jeg som, at den induktive måde at gå til undervisningen på har båret frugt på dette plan. Kursisterne har svært ved at sprogliggøre, hvorfor forløbet var mindre abstrakt, men henviser til den del, hvor vi italesatte forsøgene.

Efter forløbets afslutning gennemgik vi videnskabsteori teoretisk på tavlen. Jeg var overbevidst om, at det ville falde dem relativt let samt være genkendeligt for dem, da den induktive undervisning jo netop havde stilet frem mod dette.

Det var dog ikke tilfældet. Kursisterne gav udtryk for, at det var tungt og abstrakt at forstå, og jeg tænkte i øjeblikket, at al den tid, vi havde brugt på at udtænke og udarbejde forsøg havde været tabt. Det viste sig heldigvis ikke at være tilfældet. I stedet blev jeg i løbet af året klar over, at det at undervise i videnskabsteori som en isoleret teoretisk del, blev ved med at falde dem svært. Men så snart de skulle bruge videnskabsteorien til noget konkret, f.eks. på

en undersøgelse i en artikel eller en film, var størstedelen af holdet i stand til at udlede problematikker ved undersøgelsens metode, påpege den manglende validitet og foreslå andre metoder. Også uden at jeg som lærer havde påpeget, at de skulle. Et af mine succeskriterier for denne aktion var, at (næsten) alle kursister til eksamen skulle kunne inddrage og kritisk diskutere videnskabsteori og metode, og det har jeg en stærk formodning om vil lykkes.

Aktionen har været en succes, men der er stadig plads til forbedringer. De følgende to kritikpunkter er faktorer, man kan være opmærksomme på i koblingen mellem induktiv og deduktiv metode:

- Koblingen mellem praksis og teori skal integreres og udfoldes endnu mere, før det ønskede resultat opnås til fulde. Jeg vil til en anden gang sørge for, at vi hver gang, vi har udtænkt eller udført en undersøgelse, samler op og sætter det i relation til videnskabsteorien.
- Udtænkning af forsøg skal for så vidt være en integreret del af undervisningen hele året og ikke kun i et enkelt forløb. Idet vi kun udarbejdede forsøg i det første forløb, tænker jeg, at kursisterne måske kan have haft svært ved at koble videnskabsteori, som blev gennemgået i et forløb om personlighed, sammen med de undersøgelser, de udarbejdede i et forløb om socialpsykologi. Til en anden gang vil jeg have knap så mange forsøg med i det første forløb, men derimod forsøge at lægge udtænkning af forsøg ind hele året igennem.

Andel del af aktionen lykkedes til fulde. Begrebslisterne er blevet taget godt imod og bruges flittigt i alle timer. En af fordelene ved begrebslisterne er, at kursisters noter er samlet ét sted, hvilket betyder, at de – når de skal arbejde med en artikel – ikke skal til at slå op i deres bøger eller blade rundt i en stor mappe med arbejds-spørgsmål. Hver og én på holdet gør brug af begrebslisterne, hvilket

må siges at være en succes i sig selv, og de efterspørger, om jeg ikke vil sige til de andre lærere, at de også skal lave begrebslister. En anden fordel er, at kursisterne er trygge ved, at de har alle vigtige begreber skrevet op, idet det er mig, der har udvalgt de vigtigste. Dog er det deres egne ord, de har brugt til at forklare dem, hvilket medfører, at de rent faktisk forstår begreberne. Desuden gennemgår vi som sagt altid begreberne på den ene eller anden måde, hvilket styrker kursisternes sikkerhed i forhold til, at de har defineret begreberne korrekt. En anden fordel er, at kursisterne med egne øjne kan se, hvad de er gået glip af, hvis de har været syge – så mangler der nemlig noget i deres begrebsliste, og det bryder de fleste sig faktisk ikke om.

En af faldgruberne ved disse begrebslister er, at kursisterne skriver af efter hinanden, selv om jeg nok så mange gange har udtrykt, at det er vigtigt, at de definerer begreberne med deres egne ord. Af-skrivningen sker, når de har været fraværende fra timerne, eller når vi gennemgår begrebslisterne sammen, og de skulle have udfyldt begrebslisten som lektie, men ikke har fået det gjort. En anden faldgrube er, at jeg ikke med sikkerhed ved, om det, de skriver, er korrekt, men jeg har som underviser erfaret, at de bedre forstår deres egne ord, end når de skriver af efter mig på tavlen.

Første del af aktionen er primært knyttet til fag, som ligesom psykologifaget opererer med videnskabsteori. Idéen om at lade kursisterne være aktive i forhold til selv at tænke sig frem til forskellige metodiske tilgange og derefter give dem mulighed for at afprøve disse, tænker jeg kan være oplagt både til samfundsfag og historie. I forhold til begrebslisterne var mit udgangspunkt, at de ville kunne hjælpe kursisterne på grund af de mange begreber i psykologifaget, men ved nærmere eftertanke er der i lige så høj grad mange begreber i andre fag, f.eks. i mit andet undervisningsfag dansk, og kursisterne har som sagt også meget klart givet udtryk for, at de gerne så, at flere lærere gjorde brug af noget lignende. Begrebslisterne

er også afprøvet på et psykologihold på C-niveau, og her blev det ligeledes set som en stor hjælp og er også her en integreret del af undervisningen. Derfor agter jeg at udarbejde begrebslister til det næste hold, jeg bliver underviser for i dansk.

Når jeg i år har fået udsagn som: ”Jeg forstår ikke det der metode-noget? Hvorfor skal vi lære det?“, kan jeg svare: ”Prøv at tænke tilbage på, da du selv lavede forsøget med kassen og frugterne (forsøget om at vi gør som de andre i flokken). Hvorfor gjorde vi det?”. Og når udsagnet: ”Der er alt for mange begreber og teorier i det her fag. Jeg blander dem sammen. Og de siger jo alligevel det samme” kommer, bliver det af kursisten selv eller en anden nu efterfulgt med sætningen: ”Godt vi har den begrebsliste”.

Gode råd

- **Sørg for, at de forsøg, I laver sammen på klassen, er enkle. Det er ikke forsøget i sig selv, der er vigtigt, men derimod refleksionerne bagefter.**
- **Sørg for, at der bliver samlet op på kursisternes refleksioner efter et udtænkt eller udført forsøg og sæt det i forlængelse af teori.**
- **Sørg for, at gøre det helt tydeligt for kursisterne, hvad de skal, og hvad det eksakte formål er, hvis de sendes ud i felten for at foretage småundersøgelser.**
- **Sørg for, at udfylde begrebslisterne på forskellige måder for at skabe variation.**
- **Sørg for, at lave plads på begrebslisterne til at henvise til øvelser og film. Flere kursister har givet udtryk for, at de husker de enkelte dele bedre på denne måde.**

Formidling og respons i dansk på A-niveau

*Af Lise Elmgaard (lisee@vu.csv.dk),
hf-lærer, Skive-Viborg HF & VUC*



Denne aktion har dels fokuseret på formidling for at styrke kursisternes selvtillid og lyst til at dele viden og produkter med hinanden, dels på respons for at styrke opgaveforståelse og få et sprog at sætte på både det faglige og det formidlingsmæssige.

FORMÅL

Min aktion er lavet på hf-enkeltfag på et koncentreret danskhold, som tager A-niveau på ét år. De sidste 10 år er vores kursister blevet mere og mere nervøse for at formidle fagligt stof, nogle af dem taler sågar om angst. Denne usikkerhed i forhold til at præstere og vise sin viden bunder ofte i et ringe selvværd, dårlige skoleoplevelser, nederlag, mobning og forskellige diagnoser.

Det skaber frustrationer, en unødvendig hård selvkritik og en lyst til at opgive, hvilket ikke er befordrende for en faglig og personlig udvikling eller for det faglige fællesskab på holdet. Subjektivering (Thomas Ziehe) kan blive for dominerende.

Kursisterne er bevidste om deres problem med at formidle, og mange begynder skoleåret med at sige, at det er noget, de gerne vil blive bedre til. De ved, det har en stor betydning for, hvordan de klarer sig til eksamen og for, hvordan de klarer den næste uddannelse samt takler andre situationer i livet.

Målet med aktionen var derfor at styrke kursisternes selvtillid og lyst til at dele viden og produkter med hinanden:

- De skulle have en sikkerhed i at formidle, få redskaber og erfaringer, så de kunne flytte opmærksomheden fra egne negative tanker og følelser til løsning af opgaven.

- De skulle få det godt med at dele viden og stå ved den viden, de havde.

Desuden ønskede jeg, at kursisterne fik et fællesskab om og en lyst til at udvikle disse kompetencer, og at de fik nogle oplevelser af og en forståelse for, at både en faglig og personlig udvikling er nødvendig. For at styrke formidlingen og sikkerheden inddrog jeg respons som et redskab. Hvis man skal give respons, skal man forstå opgaven, kunne fokusere og sætte ord på både det faglige og det formidlingsmæssige. Derfor er træning i dette med til både at øge holdets fælles bevidsthed om, hvor de er i processen, og den enkeltes bevidsthed om, hvad der går godt, hvad der skal arbejdes med og hos hvem, de kan hente hjælp og inspiration.

Håbet var også, at aktionen ville medføre variation i undervisningen, aktive kursister, samt et stabilt fremmøde. Aktionen havde altså to ben:

- at skabe en tryk og anerkendende klasserumskultur
- at arbejde danskfagligt med stoffet via formidling og fæstelse.

Kursisterne skulle hver gang kastes ud i at arbejde med en mundtlig eller skriftlig formidlingsøvelse og arbejde sammen med forskellige medkursister om forskellige opgaver. Fagligt skulle de inspirere hinanden ved at bytte viden, tanker, spørgsmål og produkter. Dette kunne også understøtte kursisternes opbygning af en realistisk vurdering af fagets krav og af holdets og egne kompetencer. De skulle vænne sig til at forklare for hinanden, læse hinandens tekster og give hinanden respons; de skulle overskride blufærdigheden uden at det blev farligt, og de skulle opleve et fællesskab om og en sikkerhed i læringen.

Tryghed og respekt er centrale ord. Kursisterne skulle gerne skabe

dette i forhold til hinanden gennem de forskellige samarbejder, og mit ansvar ville bl.a. være at formulere tydelige mål (både faglige og metafaglige), arbejdsmetoder, tidsforløb og produktforventninger. Ligeledes ville jeg vise kursisterne tillid ved at sige, at når de havde forklaret stoffet i forskellige sammenhænge og hørt andres respons, var det godt nok.

For at skabe fællesskab og koncentration om opgaverne besluttede jeg, at det var mig, der valgte grupperne, så kursisterne ikke skulle tage stilling til, hvem de ville samarbejde med. Energien skulle være rettet mod opgaven. Arbejdsformerne og grupperne skulle veksle i løbet af den samme undervisningsgang og i løbet af ugen, og kursisterne skulle opleve, hvordan stoffet fæstnede sig, når det blev formidlet til forskellige personer i forskellige sammenhænge og på forskellig vis. Opgaverne skulle på den måde både udvikle fagligheden, samarbejdet og fællesskabet.

AKTIVITET

For mig giver det ikke mening at skelne mellem den anerkendende klasserumskultur og det danskfaglige i dette afsnit. Det centrale er netop, at de to vinkler sammen skaber vilkår for udvikling og læring. Derfor vil jeg dele de konkrete aktiviteter op i henholdsvis mundtlig formidling og respons og skriftlig formidling og respons. Det var vigtigt for mig, at vi arbejdede med de ovennævnte mål fra første undervisningsgang, og i det følgende tager jeg udgangspunkt i nogle af de første forløb.

MUNDTLIG FORMIDLING OG RESPONS

Flere forløb eller lektioner begyndte med, at kursisterne fortalte hinanden, hvilken forhåndsviden de havde, og denne blev dernæst brugt til at formulere et begreb eller en genre til at strukturere eller som udgangspunkt for en tekstanalyse.

Det kunne f.eks. være, at kursisterne individuelt skrev noter til, hvilke tekster de læste, hvilke de kendte, for dernæst at fortælle det i grupper, hvor de så sammen opstillede et genretræ.

Det kunne også være at gå en tur i par eller tremandsgrupper og fortælle hinanden, hvad de vidste om eventyr, hvilke de kendte og hvorfra. Efterfølgende opstillede kursisterne sammen nogle punkter, som de blev enige om karakteriserede denne genre, og som vi kunne bruge i vores videre analysearbejde.

Tekstanalyser begyndte vi også med bevægelse og samtaler uden computere og tekster. Hvis kursisterne havde læst en novelle, gik de en tur og diskuterede, hvilke informationer de havde fået om hovedpersonen, og hvordan de opfattede vedkommende. Når de vendte tilbage, diskuterede de videre med et andet par, og dernæst skulle de sammen finde citater, der kunne underbygge deres opfattelse. Når kursisterne læste teoretisk stof, forklarede de først det læste for en anden kursist, dernæst for en tredje eller for et andet par. Dette for at lade stoffet fæstne sig, for at vænne sig til at bruge faglige ord og for at opleve, at man kan tale danskfagligt sammen.

Vi har arbejdet meget med matrixgrupper og andre gruppekonstellationer for at kursisterne kunne lære hinanden at kende, for at de kunne vænne sig til at formidle til alle, for at skabe variation og aktivitet i timerne og for at de kunne opleve, at et stof kan formidles på forskellig vis. Kursisterne inspirerede således hinanden både med hensyn til faglighed og formidling.

Kursisterne gav hinanden og sig selv respons i grupperne. Hvis to grupper fremlagde for hinanden, gav de respons på indhold og formidling i forhold til opgaven, og de gav også respons på læringen: Hvad havde de lært den dag? Hvad skulle de arbejde med næste gang? Kursisterne fremlagde hovedsageligt i grupper i forløbene før efterårsferien, og de gjorde det hver undervisningsgang. Efterhån-

den begyndte vi også at høre nogle oplæg for hele holdet. Det var f.eks. et oplæg på baggrund af en repeterende skriftlig opgave om første forløb, et introducerende oplæg om salmer i par, oplæg om en parafrase over et eventyr med efterfølgende diskussion eller en fremlæggelse i grupper, hvor de skulle give et introducerende oplæg om et emne for en bestemt modtagergruppe. Der var her typisk tale om lidt større ugentlige formidlingsopgaver.

Vi begyndte også at anvende respons på disse fremlæggelser. Responsen gik på, hvordan opgaven var løst, hvad der var godt (indhold og form), og hvad der kunne arbejdes med næste gang.

SKRIFTLIG FORMIDLING OG RESPONS

Den skriftlige formidling har været inddelt i:

- tankeskrivning til sig selv
- skrivning af små tekster
- faglige noter, individuelt eller i grupper
- kreativ skrivning, individuelt
- opgaveskrivning, individuelt eller sammen med andre.

Ved alle opgaver blev krav og mål tydeligt formuleret – således var det også klart, hvad responsen skulle have som omdrejningspunkt. Tankeskrivningen brugte vi til at komme i gang, til at vende tankerne mod stoffet – hvad handler den læste tekst om? Hvad arbejdede vi med sidste gang? De kunne fx sidde i domkirken og tænke over, hvilke salmer man kender og hvorfra? Eller de blev sat til at reflektere over: Hvad har du lært om eventyr, formidling, gruppearbejde m.m. i dag? Hvad vil du gerne lære næste gang? Hvordan?

En lille opgave kunne f.eks. være at skrive en faktatekst om et selvvalgt emne. Den blev kommenteret af en medkursist, som gav

respons på, om den levede op til de stillede krav. Det kunne også være individuelt at skrive en definition af en salme eller et haikudigt og bruge sådanne definitioner som udgangspunkt for det videre arbejde.

For at lære at strukturere egen viden og egne noter, arbejdede vi med at sætte noterne ind i skemaer lavet af mig. Det kunne f.eks. være noter omkring en bestemt periode eller genre. For at styrke åbenheden og fællesskabet læste kursisterne hinandens noter og skemaer, så de kunne hente gode ideer.

Af de lidt større ugentlige formidlingsøvelser kan jeg nævne, at kursisterne i den første uge skulle skrive en novelle over et billede. Andre opgaver blev brugt til at repetere et forløb.

Det kunne være at skrive en repeterende opgave om en genre, f.eks. en introducerende tekst om eventyrgenren eller en parafrase over en folkevis. Noget skrev de individuelt, andet i par. Noget gav jeg respons på, andet sendte de til hinanden, og noget kommenterede kursisterne enten mundtligt eller skriftligt i timerne.

Disse opgaver skrev kursisterne i timerne, så de kunne hente inspiration hos hinanden og mig, og så de kunne læse og kommentere på hinandens opgaver i skriveprocessen.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Til evalueringssamtalerne sidst i oktober fremhævede kursisterne det positive i de mange forskellige gruppearbejder. De oplevede, at de skulle arbejde for at finde svar, og at de lærte noget af de forskellige samarbejder. De gav udtryk for, at de fandt timerne varierede, og at de selv var aktive. Det var også min oplevelse, og jeg stødte på intet tidspunkt på uvilje mod de valgte arbejdsmetoder.

Holdet og de enkelte kursister flyttede sig fagligt, de arbejdede helt naturligt sammen på kryds og tværs, og det blev naturligt at dele og hjælpe hinanden. Seriositeten var høj, de gik i gang med opgaverne i timerne, opgaver blev afleveret til tiden af alle, og i værkstedstimerne arbejdede kursisterne også fagligt. (Vores turbopakker er tilrettelagt med 4 værkstedstimer om ugen, hvor der er en lærer til stede. Timerne bruges til skriftlige afleveringer, lektielæsning, opsamling efter sygdom osv.)

Flere af kursisterne er stadig lidt nervøse for at skulle fremlægge for hele holdet, men de gør det, og de er blevet bedre til at give respons. Samfundsfaglæreren har også bemærket dette, så det smitter af i andre fag. Det ser derfor ud til, at der er etableret en tillid på holdet, og det er blevet naturligt at forklare, fortælle, formidle, vise og hjælpe hinanden. Vi har en aftale om, at det er tilladt at spørge alle.

Før jul etablerede vi skrivegrupper, og de fleste fungerer fint. Flere kursister sender deres tekster til hinanden under skriveprocessen og kommenterer både det indholdsmæssige og det sproglige.

Kursisterne læser i det hele taget hinandens tekster på kryds og tværs. Det er også et fast punkt i de timer, hvor de får skriftlige opgaver tilbage. Jeg vil også nævne, at de kursister, som skrev større skriftlig opgave i år, havde aftalt at mødes for at læse og rette hinandens. Endnu et tegn på, at det er en naturlig arbejds måde at give hinanden respons. Det tætte samarbejde var medvirkende til, at holdets fremmøde har været mere stabilt end på de foregående koncentrerede hold, jeg har haft.

Min aktion er ikke knyttet til specifikke omstændigheder. Jeg har villet arbejde med et fokus, som er en realistisk mulighed for alle uanset fag, og som kan indarbejdes i den daglige tilrettelæggelse som en naturlig del af arbejdet i faget.

IT og medier i engelsk- undervisningen

*Af Inger Sandfær Lysholm (ingerl@vucsv.dk),
avu-lærer, Skive-Viborg HF & VUC*



Aktionen går ud på at undersøge, om brugen af I-bøger og IT-undervisning øger kursisternes motivation. Samtidig har undersøgelsen handlet om, hvorvidt disse tiltag gør det lettere at differentiere i undervisningen.

FORMÅL

Formålet med min aktion har været at undersøge, om vi, ved at indføre en medieorienteret pædagogik i engelskundervisningen, kan øge kursisternes motivation. IT fylder meget i kursisternes hverdag. Derfor vil en inddragelse af IT være en imødekommelse af kursisterne på deres egen banehalvdel.

Jeg ville gøre dette ved at bruge en I-bog til den mundtlige del og Flipped Classroom til den grammatiske del af engelskundervisningen. Resultatet skulle gerne være:

- Større motivation
- Mere differentiering af undervisningen
- Mere læring
- Mere hensigtsmæssig brug af IT.

AKTIVITET

I august 2014 besluttede Skive-Viborg HF & VUC, at alle kursister skulle medbringe en computer i undervisningen. Hvis kursisten ikke selv havde en computer, var der mulighed for at låne en af skolen mod et depositum på 1000 kr.

Lidt baggrundsviden om klassen: En kollega og jeg deler alle de kursister, der bliver tilmeldt engelsk på F-E-D niveau. Vi startede med at screene i august og fordelte dem derefter på to niveauer. Jeg besluttede at bruge Gyldendals I-bog til engelsk i 8.-10. klasse.

Min plan var overvejende at bruge tekster fra I-bogen. Mht. grammatik ville jeg forsøge at køre Flipped Classroom, hvor kursisterne hjemme ser en video om et bestemt grammatisk emne (mest fundet på YouTube.com). De praktiske øvelser ville efter en kort introduktion ske på klassen, hvor kursisten har mulighed for at få hjælp fra læreren.

Efter en del tekniske vanskeligheder kom vi i gang. Jeg bruger Fronter til at lægge materialer ud til kursisterne (f.eks. links til YouTube) og til at oplyse om indholdet af næste undervisningsgang. Desuden bruger vi selvfølgelig IT i andre sammenhænge: tekstbehandling til skrivning af skriftlige opgaver, elektroniske ordbøger, mail-program, søgning på nettet efter oplysninger til undervisningsrelevante emner og forskellige websider på nettet med grammatiske opgaver (f.eks. Sproglinks.dk). Jeg har haft glæde af at bruge den app, der hedder Quizlet.com. Den er meget egnet til flashcard/glosetests og lignende.

I efteråret var jeg ret frustreret over kursisternes ”forkerte” brug af computere og iPhones. De blev brugt til mange uvedkommende ting såsom Facebook, Twitter, chat og lignende sociale medier. Her efter jul har jeg indset, at det ikke kun hænger sammen med, at vi bruger computeren meget. Kursisterne lever simpelthen livet med en iPhone i hånden. Jeg forsøger at imødekomme dette problem ved at sige helt klart: ”Luk computerne. Nu forklarer jeg noget heroppe fra tavlen”. Visse kursister reagerer dog voldsomt, når man som lærer blander sig i, hvordan de bruger computeren.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Hvis jeg skal beskrive den største succes, kan det være, at denne undervisningsform gør det lettere at differentiere på klassen. Mindre undervisning foregår med tavlegennemgang med læreren

som styrende person. Dette frigør noget arbejdstid for læreren, som så får mulighed for at gå rundt og snakke med kursisterne på tomandshånd. På denne måde kan man som lærer fornemme og opsnappe mange små signaler fra kursisterne. Man kan også hjælpe den enkelte kursist med netop de ting, som vedkommende har problemer med. Desuden giver det lejlighed til at få en snak med de nye kursister, der er startet på holdet siden sidst.

Ved afslutningen af et grammatisk emne har jeg prøvet at samle op på emnet ved at give kursisterne en skriftlig test på papir. Det viste sig nemlig, at ikke alle kursister forstår problematikkerne (måske på grund af fravær). Ved interaktive opgaver er der derfor en del kursister, der prøver sig frem med trial and error, og de får ikke nødvendigvis et samlet overblik over problemstillingen. En simpel skriftlig test på papir til sidst kan hurtigt give mig et overblik over, hvem der har forstået opgaven. Denne indsigt får jeg ikke, hvis kursisten bare arbejder på egen hånd med de interaktive opgaver uden at få nogen respons.

En af barriererne ved at bruge meget IT i undervisningen har vist sig at være, at en del kursister ikke mødte op med en PC. Det varede også et stykke tid, før de kunne få udleveret en af VUC. Her i slutningen af skoleåret er der stadig en del kursister, der ikke medbringer en computer. En iPad kan godt bruges i stedet, men en del kursister mener også, at de kan nøjes med en iPhone, hvilket gør det umuligt at læse og skrive tekster og løse interaktive opgaver.

I den sidste tid har jeg valgt at tage de kursister ud af klassen, som ikke har en computer med. Disse kursister skal så arbejde i værkstedet, hvor der står computere til fri afbenyttelse (hvis de ikke er optaget af andre kursister). Dette kan afhjælpe det manglende udstyr og samtidig fjerne noget af trykket på en stor klasse med 20-30 kursister.

Jeg havde, inden jeg gik i gang med aktionen, en forestilling om, at kursisters IT-kundskaber var meget ringe. Det har dog vist sig ikke at holde stik. Kursisterne er kvikke på IT-området, og det går udmærket i undervisningen.

Ud over det manglende udstyr har der været en del andre forhold, som har påvirket muligheden for at gennemføre den planlagte undervisning. På Skive-Viborg HF & VUC har vi f.eks. løbende optag, hvilket betyder, at der i hver eneste uge kommer nye kursister ind på holdene. Min kollega og jeg screener således hver uge nye kursister for at afgøre, hvilket hold de skal på.

Andre forstyrrende momenter er kursisters fravær, manglende forberedelse og deres kommen for sent til timerne. Det er et meget udbredt problem på VUC, og det virker meget forstyrrende på undervisningen, når kursisterne kommer for sent, ikke har været der sidste gang eller møder totalt uforberedte op.

Det største problem i forhold til aktionen er nok, at kursisterne ikke forbereder sig til timerne. Det er kun et fåtal, der læser, hvad jeg skriver i Fronter. Det betyder, at de fleste ikke har set videoerne til Flipped Classroom derhjemme som forudsat, og at vi derfor må starte timen med at se videoen.

Nogle kursister har også svært ved at forstå terminologien i videoklippene, hvor de oftest bruger latinske betegnelser som adjektiv og adverbium. Det er dog også meningen, at de skal lære disse ord hos os på VUC. Som evaluering har jeg udformet et spørgeskema til kursisterne, og det har vist, at kursisterne overvejende er positive over for IT i undervisningen.

Kun enkelte udtrykker betænkelighed over, om det mundtlige arbejde med sproget tilsidesættes. Enkelte mener, at det ikke gør nogen forskel, om de bruger IT eller ej, mens de fleste mener, at

det er mere motiverende at bruge IT, og at de lærer mere på denne måde. De mener ikke, at de bruger mobil eller computer mere til uvedkommende ting, fordi jeg inddrager meget IT i undervisningen. ”Hvis computerne bliver fjernet, kan jeg slet ikke koncentrere mig” (Kursistcitat).

Med hensyn til kursisternes motivation er jeg dog selv noget usikker i min bedømmelse. Ved at bruge it i undervisningen møder jeg kursisterne på deres egen banehalvdel, og det ser ud til, at de synes, undervisningen er ok. Om det faglige udbytte er større, kan jeg ikke svare entydigt på. Jeg vurderer, at nogle kursister faktisk foretrækker at sidde med en computer, da der så er større mulighed for at bruge Facebook og lignende til mere eller mindre uvedkommende aktiviteter.



Gode råd

- **Den IT-baserede undervisning frigør tid til læreren og gør det derfor nemmere at differentiere undervisningen. En ulempe ved denne arbejdsform er dog, at noget af klassedynamikken og den fælles snak i klassen får dårligere muligheder for at udfolde sig. Jeg har forsøgt at modvirke dette ved at samle alle kursister omkring et stort bord i starten af timen, drikke kaffe og få en snak om arbejdet i klassen. Dette er kursisterne glade for, selvom ikke alle deltager i diskussionen. Jeg tror dog, det betyder noget for fællesskabsfølelsen i klassen.**
- **Jeg har erfaret, at den IT-baserede undervisning kræver en høj grad af styring, og at undervisningen skal deles op i tydelige sektioner, hvor det mundtlige indgår som en væsentlig bestanddel. Det er ikke nok at lave en "spiseseddel" til kursisterne og fortælle dem, hvad de forventes at beskæftige sig med i de følgende 3 timer.**

Gode råd

- **IT skal ikke være det styrende element, men det skal bruges, når det er det mest hensigtsmæssige i sammenhængen, altså som et supplement til de øvrige elementer i undervisningen.**

Jeg tror stadig på, at IT vil spille en væsentlig rolle i engelskundervisningen. Dette vil helt sikkert kræve pædagogisk nytænkning angående tilrettelæggelse af undervisningen, og her ligger der mange års arbejde foran os.



Skrivning af øvelses- vejledninger og rapporter i kemi

*Af Vanessa Flindt Sohr, hf-lærer,
Nordvestsjælland HF & VUC*



Denne aktion har handlet om, ved hjælp af ny skriftlighed og kognitiv mesterlære, at give kursisterne redskaber til selvstændigt at skrive øvelsesvejledninger og rapporter, og at give dem en oplevelse af ejerskab i forhold til disse.

FORMÅL

Fra jeg startede med at undervise, har jeg hvert år ændret i mine øvelsesvejledninger, da jeg har bemærket, det er meget svært for kursisterne at forstå denne rapportmetode og ideen med dem. Ofte havde kursisterne ikke fået læst dem, og så var det svært for dem at udføre forsøget i laboratoriet. Jeg gik fra meget korte øvelsesvejledninger, hvor kursisterne var meget på egen hånd, til at lave øvelsesvejledninger, der førte dem gennem hvert eneste trin i processen. Jeg opnåede stadig ikke, at de forstod, hvad det skulle bruges til eller fik ejerskab til rapporterne. Rapporterne blev tit til afskrift og punktvis svar på spørgsmål, uden at jeg fik fornemmelsen af, at kursisterne forstod meningen med det, de skrev. Hvad kunne man så gøre?

Jeg fik den idé helt at fjerne øvelsesvejledningerne (køgebogsopskriftene) fra laboratoriarbejdet og ved brug af kognitiv mesterlære at give kursisterne redskaber til selv at skrive øvelsesvejledninger, hvorved de forhåbentligt fik forståelse for, hvorfor og hvordan man skriver rapporter. Jeg håbede, dette ville ende med, at kursisterne opnåede selvstændighed i skriveprocessen og mere ejerskab over rapporterne. På den måde ville de bedre kunne forklare og forstå rapporterne og derfor også bedre kunne bruge dem til eksamenen. For at opnå dette besluttede jeg at guide kursisterne gennem hele skriveprocessen ved hjælp af metoder fra ny skriftlighed. Jeg forestillede mig, at jeg gennem processen kunne lade kursisterne skrive øvelsesvejledningerne og rapporterne mere og mere selvstændigt.

Min tese var altså, at hvis kursisterne ingen øvelsesvejledning fik og de blev guidet igennem både selve laboratorieøvelsen og skrivning af rapporten - altså med skriveprocessen som det væsentlige - så ville jeg opnå, at de fik mere forståelse for selve øvelsen i laboratoriet, og de ville få større forståelse for meningen med rapporterne og dermed for indhold og brug af øvelsesvejledninger og rapporter. Jeg havde en forhåbning om, at dette ville udmønte sig i en evne til selvstændigt at skrive rapporter.

Det var også et mål, at rapporterne ikke bare skulle være afskrifter eller punktvis svar på spørgsmål, men blev en sammenhængende tekst, hvor kursisterne viste, at de havde forståelse for, hvorfor vi skriver dette afsnit, og hvad der var vigtigt at medtage i afsnittet. Jeg havde som sagt en forestilling om, at dette skulle opnås ved at benytte kognitiv mesterlære. I den kognitive mesterlære bruges lærer-elev-relationen analogt med mester-lærling-relationen. Her synliggør læreren de processer, som går forud for et resultat, og eleverne får mulighed for at tilegne sig dem ved at se dem blive udført i praksis. Læreren fungerer desuden som en mester, der støtter eleven til selv at udarbejde strategier for tænkning og problemløsning.

Jeg ville opdele processen i to trin:

- Kognitiv Mesterlære, hvor jeg ville gennemgå laboratorieforsøget ved at vise kursisterne forsøget i sin fulde længde og på baggrund heraf guide dem gennem hele processen med at skrive øvelsesvejledning og i sidste ende rapporten. Fokus skulle være på opbygning af øvelsesvejledning og rapportafsnit i detaljer samt hjælp med formuleringer og opbygning osv.
- Afstilladsering, hvor jeg lige så stille ville overlade mere og mere af processen til kursisterne selv (selvstændigt arbejde) ved brug af selvretning, elevretning og rating.

AKTIVITET

Det, jeg konkret gjorde var, at der i 3 af de 10 forsøg i laboratoriet, som jeg havde planlagt, ikke fulgte en øvelsesvejledning med. De 3 forsøg uden øvelsesvejledning var valgt på baggrund af, at det var dem, der skulle opgives til eksamen.

Jeg startede det første forsøg med at vise kursisterne øvelsen og forklare i detaljer, hvad det var jeg gjorde. På baggrund af denne demonstration skulle de så skrive formålet med forsøget, kemikalie- og apparaturliste samt forsøgsudførelse. Vi gjorde dette sammen den første gang, hvor vi talte meget om, hvordan hvert afsnit skulle opstilles, hvad det skulle indeholde, og hvorfor det skulle med i rapporten. Efterfølgende diskuterede vi, hvilken teori der ville have relevans for dette forsøg, og så begyndte vi sammen at skrive teoridelen. Herefter gik vi i laboratoriet og udførte forsøget. Nu kunne de så skrive resultater, beregning, diskussion og konklusion. Alt dette blev den første gang gennemgået grundigt i klassen, og også her blev der lagt vægt på opstilling, relevans og formål.

Til sidst diskuterede vi overordnet, hvordan hvert afsnit skulle stilles op, om det skulle være sammenhængende tekst eller punktform, og hvad der var formålet med det enkelte afsnit og dermed formålet med hele rapporten.

Denne første rapportproces tog lang tid, idet der var mange spørgsmål, og det tog også tid at skrive sammen. Med det andet forsøg var det meningen, at kursisterne mere selvstændigt skulle skrive rapporten. Jeg viste stadig forsøget, og vi diskuterede fortsat, hvad der skulle indgå. Men ikke helt så grundigt. Denne anden rapportproces gik en del hurtigere. Kursisterne vidste nu mere om, hvordan der skulle skrives, og der var ikke helt så mange spørgsmål.

I det tredje forsøg var det planen, at de skulle skrive endnu mere selvstændigt. Så jeg havde valgt en øvelse, der lå tæt op ad de første

forsøg, jeg havde givet dem. Jeg gav dem derfor bare overskriften, og bad dem så om hver at skrive et formål, som vi så bagefter ville 'rate' kvaliteten af i klassen. Dette blev dog meget hurtigt afvist af kursisterne, da de ikke mente, at de kunne skrive et formål selv - så langt var vi altså ikke kommet med afstilladseringen endnu. De blev dog tvunget til at skrive formålene og aflevere til mig. Ved gennemgangen kunne jeg fortælle dem, at det faktisk var nogle fine formål, de havde lavet.

For ikke at gå tilbage til 'uselvstændighedsfasen' valgte jeg så, at de skulle skrive kemikalie- og apparaturliste og forsøgsudførelse parvis, uden at jeg viste dem forsøget - det lå som sagt meget op ad det første forsøg. Dette gik kursisterne i gang med uden den mindste afvisning. Teorien gennemgik jeg så for de svage elever, mens de stærke blev sendt ud for selv at skrive. Det samme gjorde sig gældende for de resterende afsnit. De svage skrev først alene, og derefter skrev de det sammen i grupper. Den sidste gang blev grupperne dannet på baggrund af, hvordan kursisterne selv syntes, de havde det med rapportskrivningen - dette på baggrund af en skriftlig evaluering. Jeg dannede så grupperne ud fra, hvor meget hjælp de selv mente de skulle have. Jeg fik tre svage grupper og tre stærke grupper.

Skriveprocessen for alle 3 rapporter blev fordelt over flere dage, så derfor skulle de aflevere det, de havde lavet efter hver undervisningsgang. Jeg kiggede herefter rapporterne igennem løbende for at kunne se udviklingen i det, de afleverede. Det gjorde også, at jeg havde et overblik over, hvor langt vi var i processen.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

En ting der tydeligt stod frem var, at selve laboratoriearbejdet gik meget nemmere, da kursisterne nu vidste, hvad de skulle lave. Jeg

så en tydelig forskel på de øvelser, hvor der var øvelsesvejledning, og de, hvor der ingen var. Den første øvelse, jeg lavede, var med øvelsesvejledning. Og her styrkede jeg rundt i laboratoriet for at svare på spørgsmål osv. Den anden øvelse var en af dem uden, og her havde jeg tid til at gå rundt og spørge kursisterne ind til øvelserne. For de vidste, hvad de skulle gøre. Det gjorde de også selv opmærksom på. De syntes, det var rart at vide, hvad de skulle, men de syntes også, at det var svært at læse øvelsesvejledningen, og at det var nemmere at forstå øvelsen, når jeg havde vist dem, hvad det var de skulle gøre.

Den største mulighed jeg ser ud fra mine iagttagelser er, at det faktisk er muligt at lade kursisterne skrive deres egne øvelsesvejledninger og rapporter. Altså at det er muligt at indføre mere skrivning i stedet for at udlevere en kagebog - som ikke læses - til arbejdet i laboratoriet, uden at det tager meget længere tid.

Min brug af kognitiv mesterlære gjorde, at alle havde nemmere ved at forklare øvelsens udførelse til eksamen. Normalt er der et par stykker, der ikke aner, hvad øvelsen går ud på; det var der ikke denne gang, alle kunne forklare selve laboratorieøvelsen. De gav også til kende, at de følte sig mere forberedt, når de gik i laboratoriet og vidste, hvad de skulle foretage sig.

Med hensyn til selve skrivningen var der positive udmeldinger fra både svage og stærke elever. Jeg lavede en skriftlig evaluering før den sidste øvelse, hvor jeg bad dem svare på, hvordan de havde det med rapportskrivning før vi startede og nu på en skala fra 1 til 10; heraf sås, at alle havde flyttet sig positivt, nogle mere end andre. Jeg bad dem også beskrive, hvad de syntes om denne måde at skrive rapporter på. Her er nogle af svarene: ”Ny og spændende. Det har afklaret en del om, hvad indhold rapporten skal indeholde”, ”Jeg synes, det er blevet nemmere at forstå, hvordan man skal skrive eller hvordan man kan skrive”. Det er positivt, at både svage og stærke

kursister har haft glæde af den kognitive mesterlære. De stærke elever tilkendegiver, at de har fået mere forståelse for, hvorfor de forskellige afsnit skal med. Mens de svagere elever har fået mod på at skrive rapport, da de nu ved, hvordan strukturen er.

Nogle af de barrierer, jeg løb ind i, var f.eks., at de ikke selv ville godkende det, de selv skrev. Det var først, når jeg havde sagt, hvordan jeg ville skrive det, at de skrev noget. Som det gik med formålene i den sidste rapport. Altså: overgangen fra stærk stilladsering til selvmestring er en svær overgang. Jeg har tænkt på, at det er vigtigt at få selvstændigheden ind tidligere i forløbet. At få dem til at indse, at det ikke er lærerens godkendelse, men ens 'egen', der tæller.

Jeg tænker, at en løsning kunne være flere rapporter, der skrives på denne måde, da det blev bedre, jo flere rapporter de havde skrevet. Og man kan fysisk give slip tidligere i forløbet ved at indlægge nogle små øvelser, der ikke er eksamensrelevante. Så er der ikke så stort et pres, og så er de måske mere tilbøjelige til at stole på sig selv. En mulighed er også at lægge andre skriveøvelser ind i undervisningen. Det kan måske afhjælpe det problem, at det er svært selv at bedømme det skrevne uden godkendelse fra læreren.

Gode råd

- **Hold ud, selvom det ser ud som om, det tager alt for lang tid; det går hurtigere og hurtigere hen ad vejen. Kursisterne tilkendegiver, at de får meget ud af denne måde at skrive rapporter på. Det gælder både de svage og de stærke.**
- **Husk, at dele de enkelte øvelser op i overskuelige portioner og lave skriveøvelserne over flere dage, så kursisterne kan nå at fordøje det lærte.**
- **Overvej grundigt, hvordan man kommer fra 'afhængighed af læreren' til 'at kunne selv'; indlæg øvelser, der ikke er eksamensrelevante og derfor ikke tæller helt så meget i kursisterne bevidsthed.**
- **Husk, at det at skrive i sammenhængende tekst med indlagte figurer kan virke ulogisk, forklar dem overgange som: ” i nedenstående figur er vist sammenhængen mellem stofmængde, størrelsernes symbol, enhed og navn”.**

IT, iBog og klasseledelse i matematik

*Af Maria Stidsen, hf-lærer,
HF & VUC FYN (Odense)*



Dette matematikhold bliver undervist med en iBog som grundbog. Aktionen gik ud på at undersøge, hvordan man undgår, at kursisterne bruger deres computer til andet end det, de burde bruge den til i timerne, når den som udgangspunkter med og åben.

FORMÅL

PC'en har for alvor indtaget en plads i klasseværelset. Når alle, inkl. læreren, medbringer PC i timerne, vil dette have indflydelse på den undervisning, der foregår - både på godt og ondt. Måske også på den læring, der forhåbentlig finder sted.

Evnen til at bruge IT-værktøjer er en kompetence, som kursisterne skal lære at mestre, foruden at skolen har valgt en iBog til hf-matematikundervisningen. En iBog i matematik indeholder oftest en masse gode interaktive eksempler, øvelser og opgaver, man med fordel kan benytte i undervisningen. Men når skærmen er oppe, kan man gemme sig bag den, og det er let at blive distraheret af f.eks. Facebook.

Det overordnede formål med denne aktion blev derfor, at jeg skulle blive bedre til at navigere både mig selv og mine kursister gennem brugen af IT.

Jeg ville gerne have mere kontrol over, hvornår og hvordan kursisterne bruger deres computer, ikke for kontrollens skyld, men for at hjælpe dem til at blive klogere på sig selv og deres brug af PC. Ud fra den overbevisning, at det nok er lettere at lære matematik, hvis det er matematik, man beskæftiger sig med, end hvis man på anden vis lader sin hjerne være optaget. Man kan selvfølgelig have brug for en pause fra matematikken. Her gælder det så om at styre disse pauser, så de får passende indhold og længde. Dvs. et

indhold og en længde, der giver hjernen et break, men ikke får den for langt eller for længe væk fra indholdet i undervisningen. Jeg valgte derfor også at arbejde med Brain Breaks (se bilag 2).

AKTIVITET

Når jeg planlægger min undervisning, sker det i flere trin. 1) En overordnet plan, hvor jeg har styr på, hvilke emner der er på programmet gennem skoleåret. Denne studieplan (som jeg kalder den) er et skema i et Word-dokument, som kursister har adgang til. Gennem skoleåret bliver der skrevet lidt flere detaljer på, såsom sidehenvisninger, øvelser og opgaver, der skal læses og løses. 2) Til den enkelte undervisningsgang bruger jeg Onenote til at holde styr på det, jeg har tænkt mig, der skal foregå i timerne. Der er en side til hver undervisningsgang. Indholdet er beskrevet som en dagsorden i punkter, og jeg underviser så punkt for punkt (eksempler på dagsordener til undervisningen kan ses i bilag 1). Et punkt kan selvfølgelig indeholde mange forskellige ting, såsom stikord, sidehenvisninger, eksempler, links til både iBogen og nettet og vedhæftede filer. Denne punktform gør det lettere at sekvensere undervisningen, og overskrifterne kan skrives på tavlen, så kursisterne også er klar over dagens program.

Dette er der ikke så meget nyt i, men det er her, jeg har sat ekstra ind. Når jeg forbereder mig, er ideen så, at jeg overvejer og beslutter, under hvilke punkter eller aktiviteter kursisterne skal have deres PC åben, og under hvilke den skal være lukket. Det kræver en nøje overvejelse af og tilrettelæggelse f.eks. i forhold til typen af opgaver, kursisterne skal løse. Er opgaven eller øvelsen taget fra iBogen, skal computeren være åben. Er der tale om et arbejdsark, der med fordel kan printes ud og løses med hovedregning eller på en lille lommeregner, skal computeren holdes lukket.

Undervejs i undervisningen forsøger jeg at gøre det meget tydeligt

og være omhyggelig med at sige til kursisterne, at: ”nu SKAL der LUKKES”, eller ”nu SKAL der ÅBNES”.

Computeren bliver også brugt til andre ting i undervisningen. Det er et krav fra skolens side, at alle kursister møder til undervisning med en computer eller tilsvarende, og opgaver kan afleveres i skolens google-app, selvom dette endnu ikke er et krav. Dette kan volde nogle af kursisterne store problemer, og en del undervisningstid bruges på at øve denne kompetence.

En del kursister bruger også forskellige matematikværktøjer på computeren. Det er sjældent, at kursisterne har lommeregner med, og smartphones kan godt bruges som lommeregnere, men er ikke smarte at bruge til eksamen.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Planlægningen af undervisningen med dertil hørende overvejelser om, hvorvidt computeren skal være åben eller lukket hører efter min mening til den nemmere del af dette projekt. Det er sværere at omlægge sine vaner i undervisningssituationen. Dvs. at huske at give kursisterne beskeden om at åbne og lukke – og blive ved med at gentage det. Hver gang der skiftes mellem PC eller ej, skal det gentages, nogle gange mere end én gang – dette afhænger naturligvis også af, hvor gode kursisterne er til at tage i mod en kollektiv besked.

Uden PC: Når undervisningen er i gang og nogle af kursisterne sidder med åben skærm på trods af besked om det modsatte, bliver man nødt til at lege politi og gå rundt og lukke skærme. Langt de fleste kursister tager det fint og bliver ikke sure. De ved godt, hvad der er bedst for dem, men skal lige hjælpes lidt på vej.

Et andet problem, man ofte støder ind i, er, at kursisterne ikke har

papir (slet ikke ternet) og blyanter med. En del af kursisterne opdager, at det er sjovere og lettere at deltage, hvis de har papir og blyant med og husker det fremover. En del får ikke gjort noget ved sagen.

Jeg har jævnligt mindet dem om dette problem og sagt, at de kunne ønske sig tingene i julegave osv. For at disse kursister stadig kan være en del af undervisningen er jeg begyndt at tage papir og nogle gange et par blyanter med, som de kan låne. Et trick er at tage fejl-print og små ”engangs-blyanter” fra f.eks. IKEA med – det kan bruges, men er ikke en sovepude for kursisterne.

Med PC: Her oplever jeg, at det er en fordel at have iBogen vist på tavlen med projektor, så kursisterne lettere kan følge med i, hvor vi er. Når de sidder og løser opgaver enkeltvis, i par eller i små grupper tjekker jeg, hvad der er på skærmene, når jeg alligevel går rundt mellem dem. Jeg kommenterer, hvis kursister har en side åben, som ikke hører til undervisningen. Vi har haft en snak på holdet om, at man ikke er i stand til at multitask, når der skal læres nyt, og hvor nemt det er at flytte fokus væk fra matematikken, hvis man er på en anden hjemmeside. I samtalen er alle kursisterne helt enige, men de siger selv, at det er rigtig svært at overholde.

I en af de timer, hvor en af forskerne observerede min undervisning, skete følgende: Kursisterne var lige blevet sat til at løse nogle opgaver. B og N, to mandlige kursister, rejser sig straks med computeren under armen og vil forlade lokalet. Jeg spørger: ”Hvad skal I? ”Vi vil sætte os uden for og lave opgaverne”, er svaret. Jeg siger: ”Nej, det må I ikke, I skal blive i lokalet”. De sætter sig uden yderligere kommentarer og løser faktisk en god del opgaver. Flere end de to plejer. De får lidt hjælp undervejs.

Efter undervisningen er N en af de kursister, som forskeren snakker med. Han spørger ind til situationen, hvor jeg sagde nej til, at de måtte forlade lokalet. N siger at de ikke blev sure, og at læreren nok

havde ret i, at de fik mest ud af at blive i klassen: ”Det var faktisk gået meget godt med de der opgaver”.

Episoden viser, at kursisterne gerne vil puffes til og mindes om, hvad der er det rigtige at gøre. Efter min mening er man som lærer nødt til at tage autoriteten på sig, men det kan ofte gøres med humor.

Jeg havde besøg af holdets dansklærer et par timer og fik en snak med hende efter endt undervisning. Det var rigtig godt med feedback på min undervisning og kursistersnes opførsel. Dansklæreren observerede bl.a., at når jeg gav instruktioner om f.eks. hvilke øvelser, der skulle løses, var det tydeligt, hvor kursisterne skulle finde øvelserne og informationen blev både sagt og skrevet på tavlen. Men på trods af dette bad indtil flere om at få gentaget samme information.

En del af kursisterne har rigtig svært ved at holde fokus og modtage en fælles besked, og det påvirker også koncentrationen. Jeg ved ikke helt, hvordan man bedst får dem det lært. Jeg prøver indimellem at sætte tingene på spidsen og med absurde kommentarer og humor at få dem med på banen. Jeg mangler dog at snakke med kursisterne om deres oplevelser af dagens undervisning. Jeg vil gerne blive bedre til at inddrage kursisterne og give dem ejerskab.

Projektet kan sagtens italesættes mere og bedre. Det hjælper nok ikke kun at ’slå dem oven i hovedet’ med det, når noget er gået, som man forudså det og så sige: ”Det sagde jeg jo”. Der skal nogle positive oplevelser til. Små øvelser, hvor man som underviser giver en god kritisk feedback. Hvad gik godt og hvorfor lykkedes det? Hvad gik skidt, og hvorfor gik det galt? Jeg tænker, det er temmelig tidskrævende, og der er plads til forbedring på dette punkt i min egen undervisningspraksis.

Gode råd

- **Vær tydelig i dagens program. Gør jævnligt kursisterne opmærksom på, om der arbejdes med eller uden computer.**
- **Lad ikke de forskellige sekvenser vare for længe.**
- **Læg evt. Brain Breaks ind i planen (se bilag 2). Dette hold elsker at bevæge sig, de vil gerne lege og de er ikke generte på nogen måde, så jeg har været på YouTube og hentet sange/musikstykker, hvor der følger en dans med. Vi har på skolen et helt katalog med BB, som mine idrætskollegaer har lavet. Man skal altid op at stå! Alle laver f.eks. fingerymnastik eller tæller til 3 sammen to og to, med et twist. Der er rigtig mange muligheder. Det vigtigste er, efter min mening, at man som lærer altid selv deltager i disse BB, så man skal selvfølgelig kun vælge at lave dem, som man føler sig tilpas ved.**
- **Stil krav til kursisterne om, hvad man kan, må eller skal gøre. De vil gerne opdrages, og der er faktisk færre konflikter i det, end vi går og tror.**

Gode råd

- **Man kan med fordel tage en snak med kursisterne om, hvilke play-lister de har til matematiktimerne. Det kan ikke hjælpe noget, at de bruger lang tid på at finde ny musik, det bliver let en overspringshandling. Man kan også diskutere indholdet af musikken. Hvilken genre giver den bedste koncentration? Dette er selvfølgelig individuelt, men det er nok begrænset, hvor meget nyt man kan lære, hvis man sidder og synger med på en sang.**
- **Tag en kollega med ind i timerne. Bed dem observere på noget specifikt, hvordan du agerer som underviser, kursisters handlinger, hvad kursisterne har på skærmene osv. Tag en snak bagefter om, hvad kollegaen så. Brug hinanden til at få nye ideer til håndteringen af flyvske kursister. Tag evt. en snak med kursisterne om, hvad kollegaen så.**
- **Hvis kursisterne får ejerskab til projektet, går det lettere.**

Bilag

Bilag 1: Eksempler på dagsordener til undervisningen

Torsdag d. 18. september 2014

1 Fravær

2 Sæt 1 retur, grundig gennemgang af fejl og mangler:
Med computer (*Kursisterne afleverer elektronisk, og jeg retter og leverer retur elektronisk*).

- Begreber i statistikken:
Kvartiler er ét tal ikke et interval
Histogram
- Tekstning eller mangel på samme
Skriv en historie. Lad være med at lave hele dynen, hvis det ikke er nødvendigt, det er vigtigt at vise, man kan sortere i oplysningerne.

3 +pc Sidste hånd på statistik for denne gang

- Har I afleveret jeres projekt?
Træningsopgaver:
(*Tidligere eksamensopgaver*)

2.006	2.074	2.086	2.108	2.113
-------	-------	-------	-------	-------

4 -pc Familien Hansen opgavearket

(Gik fint langt de fleste var aktive)

- Udlever første ark, og de løser de to opgaver
(Opsamling på tavlen)
- Reducer med centicubes
 - 1 Et par opgaver fælles på klassen
 - 2 Et par opgaver i mindre grupper, gjorde vi ikke, de havde fattet budskabet:)
 - 3 Første opgave på nyt ark
(Fam. Hansen 2. del)
 - 4 Ark "Reduktion I"
 - 5 Ekstra til de hurtige: Sidste opgave Fam. Hansen og øv. 13 (Grundlæggende regnearter i PLUS C)

Lektie til tirsdag d. 23. sept.

Sid i mindst 15 min, uden nogen afbrydelser og reducer nogle af de opgaver, der er på det udleverede ark

Torsdag d. 25. september 2014

1 Fravær, har booket U310

2 -pc Vil gerne dele jer i 3 grupper op at stå (30-35 min)

Gruppe 1: Har mindst styr på ligninger lige nu
(9 personer)

Gruppe 2: Har lidt mere styr på det

Gruppe 3: Har bare rigtig godt styr på det

Grupperne sætter sig i nærheden af hinanden i par og afventer opgaven fra mig

Gruppe 3: Arbejdsark "Par-arbejde i ligninger"

Gruppe 2: Arbejdsark "Par-arbejde i ligninger"

Gruppe 1: Skal spille Dragonbox på iPads

3 delvis +pc Gennemgang af ligningstyperne (30 min)

- Ark i google "Ligningstyper" W skal downloades hvis man vil kunne læse Wordmat-formlerne Arbejdsark "Reducer, typebestem og løs ligningerne". KUN Ligningstyper på computeren, alt andet er lukket ned.

Ekstra gennemgang af x i nævneren

Ark "Ligninger med x i nævneren"

4 +pc Træning (30 min) og har I afleveret rapport?

- Øv. 8-9 (Grundlæggende regneregler, Ligninger med en ubekendt, Løsninger af ligninger i PLUS C) Opgave 1-3

5 Kl. 11:15-11:55 besøg af Ib (som ville snakke med kursisterne om fravær og progressionsvurderinger).

Lektie til tirsdag d. 30. sept.

Ingen.(Der blev regnet en god del opgaver i disse timer. De arbejder fint uden at have computeren åben).

Torsdag d. 2. oktober 2014

- 1 Fravær
- 2 Opsamling på øv. 14-16, dropbox
- 3 Sæt 2 retur, facit i dropbox, gennemgang
 - Nyt sæt til torsdag d. 9. okt.
- 4 Kursisttrivselsundersøgelses-koder, tjek mail fra Helle Marienlund

5 Lav en testaflevering

- Tag et tomt Word-dokument eller tilsvarende. Skriv en hilsen til mig. Gem det et sted, du kan huske. Åbn dit skole google-drev, upload dit dokument. Aflever som testaflevering, tak.

6 -pc, men lommeregner ok, Mettes Roskilde-opgave

7 +pc Eksempel 1 - Verners taxa

- Læs, løs og forstå
- Løs øv. 1
- Løs øv. 2

8 +pc Eksempel 3 - Sportsklubben

- Løs interaktiviteten

Lektie til tirsdag d. 7. okt.

Se videoen "lineære funktioner introduceres ved hjælp af et eksempel" på www.frividen.dk. Under matematik-fanen og under lineære funktioner. Læs og løs eksempel 3

Tirsdag d. 7. oktober 2014

- 1 Fravær, Louise er med fra kl. 8:20 ca. (*Louise har holdet til dansk, hun var med som observatør*).
- 2 Hvad tænker I om filmen? (*Der var ikke ret mange, der havde set den*).
- 3 +pc Eksempel 3, gennemgang
 - Vigtigt at få med:
I 2014 er $x = 15$, y aflæses til 465
 $y = -25 \cdot 15 + 840 = 465$
Det halve af 840 er 420, x aflæses til 16,8, dvs. i løbet af 2015 $x = (420 - 840) / -25 = 16,8$
Klubben lukker når $y = 100$, x aflæses til 29,6, dvs. i løbet af 2028

4 +pc Notation og definition

- Forskriften for den lineære sammenhæng, grafen er en ret linje. Løs den interaktive øvelse, Lineær sammenhæng, graf
Opsamling = blå box Lineærsammenhæng a og b
Sæt $x=0$ og beregn b.
- Løs den interaktive øvelse Lineær sammenhæng, tabel. Tegning af en graf, koordinatsystem i drop-box, efter en tabel
- Løs den interaktive øvelse Lineær sammenhæng, vækst. Opsamling = blå box vækstegenskaber. Tegning af en graf ud fra forskrift og aflæs forskriften af grafen.
- Prøv selv øv. 4.
- Nogen spiller kakerlakspil, og andre tegner med mig på tavlen

Lektie til torsdag d. 9. okt.

Spille mindst 15 min (*kakerlakspil et gratis spil på nettet, hvor man øver i at afkode hældningskoefficient og skæringspunkt med y-aksen*).

Nogen var aktive, andre var ikke. Louise så dem over skulderen, der blev købt tøj og skrevet på Facebook. På trods af tydelige henvisninger fra mig, var mange længe om at finde det rigtige på computeren. Her snakker vi om den rigtige side i den iBog, vi har som grundbog. Der skal arbejdes med at holde fokus og tage i mod fællesbeskeder.

Bilag 2: Forslag til Brain Breaks

Et Brain Break er en lille bevægelsespause til brug midt i undervisningen. Den er ikke nødvendigvis fagligt relateret, men har til hensigt at genoprette opmærksomheden, skærpe den kognitive læring ved at aktivere kroppen

1-2-3

Kursisterne står over for hinanden, enten parvist, på to rækker, eller en kombination af de to (det letteste er oftest at stå på rækker!). Parrene skal nu i fællesskab tælle til tre.

Dette foregår på følgende måde:

person A siger 1 – B siger 2 – A siger 3 – B siger 1 – A siger 2 – B siger 3 – A siger 1 – B siger 2 – A siger 3 – B siger 1 – A siger 2 – B siger 3, osv.

Efter noget tid udskiftes 1 med et klap, så det bliver: A klapper – B siger 2 – A siger 3 – B klapper – A siger 2, osv.

Derefter udskiftes 2 med et tramp: A klapper – B tramper – A siger 3 – B klapper, osv. Sidst udskiftes 3 med ”Hurra”, så remsen bliver: A klapper – B tramper – A siger hurra – B klapper, osv.

Blinde-klappekage

Kursisterne står parvist over for hinanden, og skal udføre følgende dessiner: 1 – klap højre hånd mod højre hånd; 2 – klap venstre hånd mod venstre hånd; 3 – klap begge hænder mod hinanden. Underviseren siger nu tallene i vilkårlig rækkefølge, og kursisterne udfører efter hvert tal. Derefter skal kursisterne lukke øjnene og gøre det samme.

Rumeksercits

Giv følgende kommandoer til kursisterne, som de skal gøre prompte: "Rejs jer op på gulvet", "Sæt jer ned på stolen", "Rejs jer op på stolen" og "Sæt jer på bordet".

Lad i første omgang kursisterne udføre én kommando ad gangen. Når de kan det, sættes gradvis flere kommandoer sammen efter hinanden. F.eks. "Rejs jer op på stolen, Sæt jer ned på bordet", "Sæt jer ned på bordet, sæt jer ned på stolen, rejs jer op på stolen" eller "Sæt jer ned på stolen, rejs jer op på gulvet, rejs jer op på stolen, sæt jer på bordet".

NB! Fortæl bare kursisterne, at de skal gøre de ting, du siger, men ikke hvad du vil sige, og at du gradvist siger flere ting. Du kan eventuelt overraske dem med at give en helt ny kommando (f.eks. "Gå over til døren"), når de har været i gang i noget tid.

Fingergymnastik

På højre hånd berører alle fingrene tommelfingeren i rækkefølge. Fra pege- til lillefinger. På venstre hånd gør man det samme, men fra lille- til pegefinger. Dette skal gøres samtidigt.

Hvis de bliver for gode til det, kan man krydse armene, eller vende håndryggen opad. Hver ændring vil irritere hjernen, og man starter derfor næsten forfra.

(Denne øvelse er hentet fra www.ungemedpower.dk)



Aktiverende undervisning i faget dansk som andetsprog

*Af Anne Weile, avu-lærer,
HF & VUC FYN (Odense)*



I erkendelsen af, at det ofte er vanskeligt at få alle kursister til at deltage aktivt i gruppearbejde, er denne aktion et forsøg på at skabe meningsfulde og udbytterige gruppeaktiviteter med fokus på den enkeltes rolle og faglige produkter. Med læringssamarbejde som omdrejningspunkt er der her tale om en aktion, hvor den enkelte kursists deltagelse – på trods af sproglige og kulturelle barrierer – bliver væsentlig og synliggjort.

FORMÅL

Gruppeaktiviteter er - og har altid været - en naturlig del af undervisningskulturen på VUC. Gruppeaktiviteterne "passer til" den voksenpædagogiske tilgang, og læringssamarbejde kan give mulighed for erfaringsudveksling, refleksion, fordybelse og støtte til den enkeltes læring - i hvert fald i teorien.

Virkeligheden er ofte en anden. Min erfaring er, at der ofte er gruppe-medlemmer eller hele grupper, der 'kører på frihjul'. Den traditionelle tilrettelæggelsesform, hvor et oplæg og en tekst danner grundlag for gruppeopgaver, som derefter samles op i plenum på holdet, giver rig mulighed for at slippe udenom: "Vi har faktisk snakket om det samme som gruppe 1, så vi har ikke noget at tilføje". For den enkelte kan det give problemer, hvis kursisten ikke har læst dagens tekst eller ikke har forstået den, og for en stor del af kursisterne i faget dansk som andetsprog er der en tendens til, at det ikke virker væsentligt, om man rent faktisk har opnået faglige færdigheder, bare læreren (og de andre på holdet) tror, man har. Derfor er det svært at få alle på banen. Derudover kan selve gruppedannelsen give anledning til faglig og/eller social eksklusion af nogle kursister, hvis ikke det er læreren, som – stik mod voksenpædagogikkens væsen – sammensætter grupperne.

Derfor var det naturligt at iværksætte en aktion, hvor målet var, at alle kursister var aktive og følte, at arbejdet og indsatsen, både for den enkelte kursist og gruppen, havde en reel og betydningsfuld værdi. Formålet var, at øget motivation, styrket selvtillid og bedre gruppedynamik skulle få alle på banen og være med til at mindske fravær og frafald.

AKTIVITET

Lærings Samarbejdet var aktionens omdrejningspunkt. Gruppedannelserne lavede jeg. Kriterierne var mange, og de udsprang dels af mit kendskab til kursisternes kultur, faglige formåen og sociale relationer og dels af faktuelle forhold som nationalitet, modersmål, alder og køn. Det

var med andre ord grupper, som hver især bestod af 'svage' og 'stærke' kursister, forskellige modersmål, køn og alder, og med min viden om de sociale relationer kunne jeg også undgå, at kursister med særlig social magt- eller kontrolposition skulle arbejde sammen med de kursister, som traditionelt skulle 'kontrolleres'.

Når kursisterne skulle læse trykte tekster valgte jeg at anvende CL-strukturen "Rollelæsning". Rollelæsningen bestod her af oplæser, referent, overskriftsmester og ordmester.

Oplæseren læste første afsnit højt, referenten gav et referat af afsnittet, overskriftsmesteren fandt en dækkende overskrift, og ordmesteren havde ansvaret for, at



alle forstod tekstens svære ord og begreber. Derefter blev der byttet roller, og læsningen fortsatte. De efterfølgende gruppeopgaver skulle udmunde i et produkt, som skulle fremlægges for - og deles med - hele holdet. Hver gruppe fik sin egen opgave, som ikke lignede de andre grupper, for at det skulle give mening at fremlægge.

Et helt konkret eksempel kan være arbejdet med novellen ”Tyvetøs” af Martin Andersen Nexø. Holdet var delt op i 5 grupper. Alle grupper anvendte rollelæsning, alle grupper skulle fremlægge, og alle gruppemedlemmer skulle have en rolle under fremlæggelserne. Der var stor spredning i typen af de opgaver, som jeg havde tildelt grupperne. F.eks. mundtligt oplæg om forfatteren og det folkelige gennembrud, fremførelse af rollespil, oplæsning med synsvinkel- eller genreskift, udarbejdelse af spørgsmål, ordstyrerrolle og interview med personer fra teksten.

Eksempel på gruppeopgave:

GRUPPE 2

Forestil jer, at Boline skal til ansættelsesamtale hos en ny arbejdsgiver. I skal forberede et interview, hvor arbejdsgiveren stiller afklarende spørgsmål til Boline.

Hvilke spørgsmål skal der stilles?

Hvordan svarer Boline?

Skriv spørgsmål og svar ned, og forbered et rollespil, som i fremfører for holdet (bestem jer for, hvordan rollefordelingen skal være)

Skriftlige notater fra gruppearbejdet blev uploadet i en fælles mappe, hvor alle kunne se hinandens filer.

Et andet eksempel kunne være i forbindelse med arbejde med film. Her udskiftedes rollelæsningen med 'rolleopmærksomhed'. Hvert gruppemedlem fik sin rolle, som f.eks. kunne være at holde øje med en bestemt person, en bestemt scene, dramaturgien eller særlige filmiske virkemidler. Selve gruppeopgaverne fortsatte med at være forskellige fra gruppe til gruppe, og der var stadig krav om et produkt og deling af notater.

Næste skridt var at anvende denne form for læringssamarbejde og aktiverende undervisning under arbejdet med kursisters skriftlighed og de skriftlige genrer. Jeg valgte igen at anvende rollelæsning ved læsning af forlægget til nogle indledende skriveøvelser. Derefter skulle grupperne udarbejde forskellige skriveøvelser, som de skulle præsentere for hele holdet.

Alle gruppemedlemmer skulle være 'hovedforfatter' til en del af øvelsen, og gruppens medlemmer skulle komme med respons. Produktet skulle præsenteres dels på storskærm og dels i en fælles mappe. Øvelserne til de enkelte grupper bestod f.eks. i tekstpræsentation, resumé, redegørelse eller kommentar til et bestemt synspunkt. Hovedformålet med delingen af øvelserne var, at kursisterne senere skulle lave en individuel 'færdig' opgave som afleveringsopgave, og derfor var det relevant med alles bidrag.

Kursisterne var, trods forventelig modstand i starten, glade for organiseringen af gruppeaktiviteterne. Der var et højt aktivitetsniveau, og alle ydede deres bedste for at udfylde deres rolle. De kursister, som tidligere sjældent kom til orde, blev synlige og deltagende. Ingen lykkedes med at være inaktive. Og produkterne var af god kvalitet.

Den svære øvelse, som det er at give hinanden respons på skriftlige produktioner, blev blødt op ved at kursisterne anvendte oplæsningsprogrammet Adgangforalle, som kan downloades gratis på nettet. Det blev lidt lettere at dele sin tekst med andre, når det fælles

fokus kunne være opmærksomheden på programmets grinagtige digitale stemme.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Det er klart, at der blev overskredet visse grænser hos nogle kursister. Især da skriftlige produkter skulle offentliggøres, var der lidt modstand og uro. Jeg har senere talt med kursisterne om dette, og det viste sig, at de fleste havde gjort brug af de uploadede skrivøvelser som inspirationskilde, da de skulle skrive deres individuelle afleveringsopgave.

Jeg er som lærer glad for aktivitetsniveauet og produkternes kvalitet, men læringsudbyttet kan jeg ikke som sådan måle i streng statistisk forstand. I stedet har jeg forsøgt at danne mig et mere kvalitativt billede af aktionens virkning.

Den skriftlige afleveringsopgave, som kursisterne afleverede efter samarbejdet, var på et højere niveau end tidligere, og genrebevidstheden var tydeligt forbedret. Jeg vurderer også, at specielt de 'svage' kursister har fået meget ud af rollelæsningen. Grupperne har vekslet fra tekst til tekst, og min erfaring er, at det har skabt en god dynamik på holdet. Specielt de 'stærke' har fået øje på de 'svages' eller de 'stilles' ressourcer, og de 'svage og stille' har fået mere mod på tekstarbejdet. Nogle af de 'stærke' kursister har kaldt tiltaget barnligt, og andre af de 'stærke' har syntes, at det var givende at forklare svære ord for andre, og de fik også øjnene op for, at alle har stærke sider. Faktisk var det nogle af de 'svage', der spillede hovedrollerne ved fremlæggelserne, og de tog deres roller alvorligt.

Selvfølge har der også været særlige udfordringer. Der har været problemer med fremmøde og dermed grupper, som ikke var fuldtallige. Jeg har forsøgt at løse dette ved, at en gruppeaktivitet tidsmæssigt kunne nås på én mødegang, og det er for det meste

lykkedes, men kun fordi holdets undervisningstimer er organiseret, så de har 4-5 timer ad gangen. Derudover har der været en særlig problematik i forhold til læringssamarbejdet på et hold, hvor kursisterne kommer fra mange forskellige lande og med forskellige sproglige og skolemæssige erfaringer og kompetencer.

Nogle kursister sværmer for en skolekultur, hvor læreren er autoriteten og den, der ved bedst, og for dem har det ikke været nemt at forstå, hvorfor gruppearbejde kan føre til læring. Ikke desto mindre udviste en stor gruppe kursister både fagligt og socialt engagement – også uden at have overvældende store sproglige kompetencer – fordi typen af gruppeopgaver tilgodeså kursisternes kreative og kommunikative færdigheder.

En helt anden udfordring, set fra et lærersynspunkt, har været tidsforbruget. Det har krævet timevis af forberedelse at opfinde og formulere så mange forskellige relevante gruppeopgaver. Der er langt fra den traditionelle opgave, ”Læs teksten og svar på spørgsmålene”, til dette arbejde. Alligevel mener jeg, at det har haft stor værdi, at hver gruppe har haft deres opgave.

Det har ligesom ligget i luften, at ”hvis vi ikke laver det her, er der ingen, der gør”. Det har haft en uvurderlig pædagogisk og psykologisk betydning for aktivitetsniveau og motivation. Desværre har vi lærere ikke (længere) tilstrækkelig forberedelsestid til rådighed. Når det er sagt, mener jeg sagtens, at aktionen kan anvendes i andre sprog- og vidensfag, hvis ressourcerne er til stede.

Gode råd

- **Udsigten til offentliggørelse af teksten virker motiverende for den enkelte, selv om det er grænseoverskridende, men det faktum, at ens produktion har et formål, er altoverskyggende.**
- **Det kan kun anbefales at anvende et digitalt oplæsningsprogram i skriveprocessens responsfase. Det bliver simpelthen muligt at give programmet 'skylden' for, at ens tekst ikke fungerer. Samtidig er det oplæsningen, der giver anledning til forbedringer og ændringer i teksten.**

Dobbeltlærerordningen og dens muligheder for differentiering og brug af kreative arbejdsformer

*Af Mie Fløe Knudsen og Jens Rolighed, hf-lærere,
HF & VUC FYN (Svendborg)*



Denne artikel omhandler en undersøgelse af, hvordan under visningen fungerer med to lærere, der sammen planlægger, tilrettelægger og gennemfører undervisningen med det formål at skabe motiverede kursister, der kan tage ansvar for deres egen læring og fastholdes i deres undervisningsforløb.

FORMÅL

Vi har i skoleåret 2014/15 afprøvet dobbeltlærerordningens muligheder og begrænsninger på et danskhold på 1. år og med 5 dansk-timer om ugen. Fra begyndelsen havde vi store forventninger til dobbeltlærerordningens betydning for kursisternes læring og trivsel. Vi mente, at ordningen kunne sikre bedre fastholdelse og mere motiverede kursister. Særligt har vi været optaget af dobbeltlærerordningens muligheder og begrænsninger i forhold til undervisningens organisering og arbejdsformer med særlig fokus på differentiering og kreative arbejdsformer.

Vores udgangspunkt var, at hvis vi planlagde en sådan undervisning, ville vi i høj grad få motiverede kursister, der havde lyst til at arbejde med at lære. Løbende har vi evalueret vores aktion ved at evaluere kursisternes faglige og sociale engagement i undervisningen. Til det har vi anvendt Michael Paulsen og Steen Becks model over kursisttyper (Beck og Paulsen 2011). Målet har været at skabe et klasserum befolket med kursister, der føler sig inkluderet i undervisningen både fagligt og socialt. Og det har vi i det store og hele opnået.

Det skal her også indledningsvis nævnes, at aktionen er knyttet til en såkaldt krea-klasse, som er en 3-årig hf-eksamen kendetegnet ved kreative fag som billedkunst, musik og drama samt mere kreative undervisningsforløb i de øvrige fag. For kursisterne giver

det en identitetsfølelse, som er med til at styrke dem både socialt og fagligt, og som dobbeltlærerordningen understøtter og styrker.

AKTIVITET

Ved skoleårets begyndelse og i løbet af semestret har vi afklaret kursisternes faglige niveau og deres motivation for læring inspireret af den før omtalte teori om kursisttyper. Vi udnyttede dobbeltlærerordningen ved over et par gange, at skiftes til henholdsvis at undervise og observere kursisterne. På den måde fik vi mere kvalificerede evalueringer af hver enkelt kursist, end vi har oplevet tidligere, da vi jo samtidig også havde mulighed for efterfølgende at tale med hinanden om vores observationer.

Vi har ud fra vores observationer planlagt undervisning, hvor kursisterne blev undervist differentieret ca. halvdelen af undervisningstiden. Vi valgte kun at differentiere i dette omfang, da en fornemmelse sagde os, at en for stor grad af differentieret undervisning kunne gå ud over klassens sociale fællesskab. Ved klasseundervisning har vi differentieret ved at opdele klassen i fagligt svage og stærke kursister i hver deres undervisningslokale, så kursisterne kunne få mulighed for at blive udfordret på deres niveau. Til forskel for en en-lærerordning muliggør to lærere netop, at også de fagligt stærke kursister kan have en lærer til rådighed, og ikke som tidligere var henvist til studieværkstedet, men kunne konsultere læreren i klasserummet. Alt efter hvor forberedte kursisterne har været til timerne, har vi også haft mulighed for at dele klassen op i velforberedte kursister og kursister, der ikke havde læst.

Derudover har vi i høj grad ved gruppearbejde lavet gruppedannelsen med en tanke om, at forskellige kursisttyper skulle indgå i læringssamarbejder med hinanden. Her har vi særligt sammensat grupper ud fra, at ”de forvirrede kursister” skulle arbejde sammen med de ”integreerede” kursister. Andre gange har vi differentieret

gruppearbejdet ved brug af ”rød, gul og grøn”, som er en metode til undervisningsdifferentiering (Svejgaard, 2014), hvor der tages hensyn til nogle kursisters evne til at arbejde selvstændigt og andre kursisters behov for struktur og løbende instruktioner.

Dobbeltlærerordningen muliggør altså i højere grad differentieret undervisning, således at også de fagligt stærke bliver tilgodeset ved den undervisningsform. Desuden får læreren også mulighed for at lave en mere velkvalificeret bedømmelse af kursisternes faglige standpunkt, da den ene lærer kan observere undervisningen, imens den anden lærer underviser. Således har vi igennem hele forløbet kunnet evaluere kursisternes udvikling, både fagligt, socialt og motivationsmæssigt.

Dertil kommer også et langt større overskud til at variere forskellige måder at differentiere undervisning på. Når vi er i dobbeltlærerordningen, får vi mulighed for at udvikle flere kreative og innovative læringsprocesser, fordi vi kan sparre på hinandens undervisning. Vi bliver som undervisere meget mere bevidste om, hvad der fungerer i undervisningssammenhænge, og vi føler os også mere modige i forhold til at afprøve flere kreative kompetencer hos os selv og hos kursisterne.

I de enkelte lektioner stræber vi hele tiden efter at bruge kreative læringssamarbejder for at kunne motivere vores kursister mest muligt. Det betyder blandt andet, at kursisterne har skullet fabrikere begrebskort, lave en planche, hvor de skulle illustrere folkeviser, dramatisere retssagen i ”Præsten i Vejlbj”, skrive et diamantdigt med nøgleord fra Romantikken, deltage i en vidensstafet med indbygget konkurrenceelement, male et billede over Staffelts digt Indvielsen, iscenesætte sig selv i en fotoparafrase over Manets maleri Frokost i det grønne og meget andet.

Som dobbeltlærere inspirerer vi hele tiden hinanden til at tænke det

kreative ind i undervisningen, og vi har den ekstra gevinst med, at vi også kan evaluere på virkningen af det kreative læringssamarbejde.

Dobbeltlærerordningen fandt som nævnt sted i en krea-klasse, hvor det er ambitionen, at kursisternes kreative kompetencer skal i spil i undervisningen. Det har dobbeltlærerordningen netop skabt et godt rum for. Dels har lærerne kunnet sparre med hinanden og har dyrket muligheden for at opdyrke nye og anderledes forløb sammen. Dels har det været en styrke at være to ved projektarbejde og i innovative forløb, da det jo siger sig selv, at kursisterne bedre kan få støtte og vejledning, når der er to lærere tilstede.

Anvendelsen af de induktive og deduktive principper har kunnet foregå flydende, da lærerne f.eks. i et læringsrum, der overordnet er struktureret efter det induktive princip, har haft tid til at gennemgå teori og vise eksempler på anvendelse af teori, hvor det viser sig, at kursisterne har brug for det.

De flydende overgange mellem induktive og deduktive undervisningsformer viste sig særlig frugtbar i et forløb i moderne medier. Forløbet var planlagt som projektarbejde. Kursisterne var inddelt i grupper med forskellige kursisttyper og skulle så arbejde sammen frem mod et produkt. Hver gruppe fik forskellige opgaver med tilhørende teori, som de selv skulle forstå og anvende. Nogle grupper kunne honorere kravet om selv at forstå og anvende teori på stoffet, men andre grupper havde brug for, at lærerne undervejs i processen gennemgik teori.

På holdet har vi kursister, der i deres fritid skriver blogs. Derfor var det oplagt at inddrage deres realkompetencer og give en gruppe til opgave at oprette en blog og siden være dens redaktører. Grupperne fik til opgave at formidle deres arbejde som indlæg på bloggen og samtidig kommentere hinandens indlæg. Et krav til indlæggene var, at de var kreativt formidlet. På holdet har vi netop en kursist,

der gerne vil være fotograf, en der deltager i Poetry slam og flere, der spiller musik, går til drama og tegner og maler i deres fritid.

I dette perspektiv var det tanken, at kursisternes kreative (real) kompetencer kunne udnyttes til formidling af danskfaglig teori, og at kursisterne på denne måde ville have mere motivation til at lære den danskfaglige teori. I skrivende stund er vi dog ikke helt sikre på, om kursisterne oplevede det sådan. Det var som om den danskfaglige teori, som skulle læres (og som måske også var for svær), overtog det kreative formidlingsarbejde i læreprocessen. Så selv om kursisterne fik lavet gode produkter, fik de ikke oplevelsen af, at deres realkompetencer og faget smeltede sammen.

Det lykkedes bedre i vores innovationsprojekt. Som udgangspunkt følte vi, at vi havde en kursistgruppe, som allerede havde motivation til at ville noget innovativt, og at der var skabt tilstrækkelig tryghed i klasserummet til, at alle turde komme i spil i processen. Rammesætningen for innovationsprojektet, der var opbygget over KIE-modellen, var danskfagligt og aktiverende undervisningsmateriale til to 5.-klasser om emnet Mad og Mennesker.

Vores kursister skulle i dette innovationsforløb tilrettelægge og gennemføre et lille læringsprojekt med en anden målgruppe, hvor de skulle være bevidste om afsender- og modtagerforholdet. I det kreative rum, hvor vi brugte billedtombola og posters, var opfindsomheden stor. Der blev virkelig frembragt mange ideer og kursisternes kreativitet kom til udfoldelse.

Det blev lidt sværere i det innovative rum, hvor ideerne skulle analyseres og vurderes. Det kan skyldes, at vores rammesætning ikke var præcis nok, for resultatet blev ikke så danskfagligt, som vi kunne ønske os, da vi kom i det entreprenante rum. Vi greb ikke for voldsomt ind i processen, fordi vi også var optaget af se, hvor langt kursisternes kreativitet kunne føre dem.

Sluttelig skulle kursisterne formidle deres projekt for de to 5.-klasser. For kursisterne og folkeskoleeleverne var det en fantastisk dag. Folkeskoleeleverne oplevede en anderledes undervisning, og kursisterne, som for første gang prøvede at agere undervisere, opdagede nogle sociale og formidlingsmæssige kompetencer, som de ikke var klar over, de besad.

Samlet vurderet mener vi, at de kreative arbejdsformer og projektarbejdsformerne i høj grad har styrket kursisternes motivation og innovative kompetencer. Vi har netop søgt at arbejde med en varieret undervisning, der spiller på flere tangenter end det rent faglige, men vi mener samtidig, at det ikke er gået ud over læreplanens faglige indhold og faglige mål, da vi har været 'dobbelt tilstede' i andre dele af undervisningen for eksempel ved i høj grad at lave differentieret undervisning.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Vigtige elementer i aktionen med dobbeltlærerordningen er kursisternes læring og trivsel. I brugen af Beck og Poulsens kursisttyper har vi konstateret, at mange har flyttet sig fra 'de forvirrede' til 'de integrerede'. Det vil sige, at flere kursister er blevet motiverede for læring, og de er blevet bedre til også at tage ansvar for deres og andres læring.

Når kursisterne flytter sig til de integrerede kursisttyper, ændrer det også på, hvilke undervisningsformer der bliver mulige, og særligt mere induktive læringsformer kan medtænkes. Dobbeltlærerordningen giver naturligvis også et overskud til at følge kursisterne på en helt anden måde; f.eks. ved kollegial sparring for at finde ud af, hvad der er bedst for den enkelte kursist.

Mulighederne i dobbeltlærerordningen giver samtidig langt større

plads for læring som sproglig aktivitet, fordi alle føler sig trygge ved at sige noget. På den måde kan vi efterleve nogle af de tanker, som blandt andre Torlaug Hoel pointerer i et interview i bogen Skrive og samtale (2002): ”Læring er”, siger hun, ”en individuel, kognitiv aktivitet; ingen kan lære for dig; du bliver nødt til selv at tænke og konstruere den betydning, som giver mening for dig.

Men læring er også social; læring opstår i mødet og samarbejdet med andre; når vi skal fortælle andre hvad vi har lært; eller når andre fortæller os hvad de har lært og giver os et helt nyt perspektiv, så lærer vi. Og”, fortsætter den norske doktor, ”det er sproget som gør det muligt at udtrykke hvad vi har lært og at dele det med andre.” (Hoel, 2002)

Kursisternes gode trivsel giver sig også udslag i fastholdelsen af dem i undervisningsforløbet. I første semester var der en enkelt ’uintegreret’ kursist, som meldte sig selv ud efter to uger. Resten af klassen fungerer socialt godt. De kerer sig om hinanden og fungerer socialt uden for klasserummet.

Vi har i beskrivelsen af dobbeltlærerordningen især fokuseret på kursisternes læring og trivsel. Men det er klart, at ordningen også giver lærerne nogle langt bedre redskaber i klasseledelse. Vi tænker her helt fra den overordnede etablering af et godt arbejdsfællesskab med gode rutiner til helt lavpraktisk opretholdelse af ro, styring af brug af computer/mobil mm.

Gode råd

- **For at dobbeltlærerordningen skal fungere godt, er det vigtigt, at de involverede lærere er nysgerrige, tror på idéen og brænder for det. Tilrettelæggelse af forløb og tilhørende didaktiske overvejelser kræver et tæt samarbejde. Vi har i vores aktion skemalagt ugentlig tid til tilrettelæggelse og evaluering. Det har været mere tidskrævende end den "normale" undervisning, men også givtigt og inspirerende for lærerne.**
- **Som dobbeltlærere har vi også mulighed for supervision i forhold til hinandens undervisning. For nogle lærere vil det være grænseoverskridende, men det er både udviklende og befordrende for lærernes undervisningspraksis.**
- **Vi har selvfølgelig gjort os mange overvejelser undervejs. Der var lektioner, der ikke fungerede optimalt. Der var forløb, som kunne tilrettelægges anderledes. Vi havde dog den fordel, at vi hele tiden kunne tale åbent og konstruktivt med hinanden. Det gav engagement. Det tror vi er en vigtig faktor i forhold til at skabe et endnu mere motiverende læringsmiljø på VUC.**

Litteratur

Beck, Steen og Paulsen, Michael (2011): Mangfoldighed og fællesskab – en etnodidaktisk analyse af kursisttilgange og klasserumsledelse på HF og VUC. I: Gymnasiepædagogik nr. 80, SDU.

Svejgaard, Karin Løvenskjold (2014): Undervisningsdifferentiering. I: Hansen, Gunna Funder, Strøm, Sophie Holm og Schütter, Lene Trolle: HF og VUC – Målgrupper, pædagogik og udvikling. Systime.
Hoel, Torlaug (2002): Skrive og samtale. Klim



Mobilitet i klasserummet

*Af Liselotte Krell (lk@mvsvuc.dk),
avu-lærer, Nordvestsjælland HF & VUC*



Aktionen undersøger, hvordan gruppeinddeling kan fremme samarbejds læring i sprogundervisningen og bevidstheden om, at det er godt at lære i fællesskab. Den største barriere for kontinuitet i samarbejdet er det dårlige fremmøde, og undervejs i aktionen udvikles en metode til at imødegå dette problem ved hjælp af stamgrupper.

FORMÅL

Jeg er af den opfattelse, at samarbejds læring giver grobund for en tryk, men samtidig livlig atmosfære i undervisningen med høj grad af faglig aktivitet. Dette læringsrum er motiverende for mange kursister og vil dermed yderligere fremme læringen. Jeg har derfor undersøgt, hvordan jeg kunne skabe og fastholde et stort råderum for mobilitet og gruppedannelse i undervisningen.

Jeg undersøgte, hvordan jeg kunne organisere kursisterne i par og grupper, så de ville få mest muligt ud af undervisningen. Jeg ville gerne nå frem til, at kursisterne fandt det naturligt at vælge hinanden, fordi de kunne se, at det kunne gavne både deres samarbejde om læring og deres individuelle læring.

Undervisningen blev derfor tilrettelagt således, at kursisterne ca. halvvejs i forløbet havde prøvet at arbejde sammen med alle andre kursister på holdet og derigennem fået kendskab til hinanden og hinandens faglige niveau og arbejds- og læringsstrategier.

På det grundlag forventede jeg så, at jeg i sidste del af modulet ville kunne arbejde med et hold af kursister, der i højere grad end ellers agerede trygt og fleksibelt i samarbejdet. Jeg ville ydermere undersøge, hvilke faktorer der havde afgørende betydning for kursisternes valg af samarbejdspartnere.

AKTIVITET

Min aktion handlede således om læringssamarbejdet på engelskhold på avu-basis. Engelskholdet bestod overvejende af kursister med dansk som andetsprog. Vi gik fra 28 kursister fra start til 15 kursister ved slut. Der var fra begyndelsen en forholdsvis stor faglig spredning på holdet, f.eks. var en gruppe af kursister placeret under deres reelle niveau i engelsk, mens en anden gruppe var gengangere, som fagligt set lå i den lave ende og for de flestes vedkommende også langt nede i det sociale hierarki på holdet.

Fra holdets start tog jeg ansvar for den fysiske organisering af kursisterne i faste par: Kursisterne blev parret to og to med en af samme køn. Derudover parrede jeg således, at kursister, der var helt nye på VUC, så vidt muligt blev parret med kursister, der var gengangere på VUC og derfor kendte til miljøet og stedets kultur.

Kursisterne arbejdede sammen med denne anden person hver gang, der var brug for pararbejde eller som en halvdel af en firmandsgruppe i de første 14 dage. Disse par blev dog ikke helt som planlagt på forhånd, da der var udeblevne kursister allerede første dag. Hurtigt begyndte kursister også at blive flyttet over på et andet hold, og dette vanskeliggjorde ønsket om kontinuitet og stabilitet. Efter de første 14 dage blev nye par dannet, igen for en periode på 14 dage. Jeg skrev ned, hvem der arbejdede sammen med hvem hver gang, der var firemandsarbejde eller ad hoc-par opstod, da målet jo var, at alle skulle prøve at arbejde sammen med alle. Samtidig planlagde jeg af samme grund aktiviteter, der betød, at kursisterne skulle rundt og tale med så mange som muligt i løbet af en lektion.

Intentionen var at udforme parrene/grupperne ud fra forskellige tydelige kriterier, for at få kursisterne til at undersøge og forholde sig til, hvad der fungerede bedst for dem, men pga. det ustabile fremmøde var det vanskeligt at tydeliggøre disse. Rigtig mange af kursisterne var så ustabile i deres deltagelse, at det ikke gik op for

dem, at der var system i, hvem der blev udpeget som fast partner, og ad hoc-løsninger var et så udpræget fænomen, at kun meget få par oplevede kontinuitet i deres samarbejde. For at klare denne udfordring, fandt jeg på at inddele holdet i fire stamgrupper. I første omgang efter fagligt niveau, der også delvis havde med stabiliteten at gøre. Dette var fire uger inde i forløbet og første gang, jeg inddelte efter fagligt niveau. Det blev bemærket og accepteret af kursisterne.

Der var fem-seks personer i hver stamgruppe. I den efterfølgende to-ugers periode skulle kursisterne selv vælge deres makkerer til pararbejde inden for deres stamgruppe. Visuelt blev grupperne præsenteret på en plakat som farvede cirkler. I to af grupperne var der ekstra dårligt fremmøde, især ved lektionens begyndelse, så mellem to af grupperne havde jeg tegnet nogle streger – en slags bro – for at vise, at hvis der ikke var nogen til stede fra ens egen gruppe, skulle man vælge en partner fra den anden gruppe.

Denne form for gruppe/parinddeling blev en stor succes. Kursisterne accepterede uden videre stamgruppe-ideen. En del kursister fandt ro i at vide, hvor de skulle gøre af sig selv, og hvem de kunne finde støtte hos, hvis de kom for sent til en time. Valget af samarbejdspartnere blev overskueligt. Formen tilgodeså både kursisternes behov for selv at have indflydelse, samtidig med at det fortsat var tydeligt, at læreren havde overblikket og kontrollen over organiseringen af undervisningen.

Ideen med stamgrupper har jeg videreført på nye hold efterfølgende, hvor holdet systematisk inddeles i tre stamgrupper af to ugers varighed, hvorefter grupperne mixes på ny. Efter otte uger har alle således prøvet at være i stamgruppe med alle og haft mulighed for at indgå samarbejde med alle. Holdet er herefter vænnet til en vis mobilitet og en opfattelse af, at gruppedannelse er et fælles ansvar mellem lærer og kursist.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Den sidste del af aktionen gik ud på at undersøge, hvilke faktorer der havde afgørende betydning for kursisternes valg af samarbejdspartnere. Jeg udformede derfor en opgave, der gik ud på at skabe en ideel studiegruppe samt et spørgeskema. Hver kursist fik til opgave at sammensætte den perfekte studiegruppe, som den afsluttende faglige dokumentation kunne forberedes i. Jeg gjorde klart, at det var en hypotetisk opgave; det ville ikke være muligt at lave grupper, der kunne opfylde alles ønsker, men jeg var interesseret i at kende deres ønsker.

Jeg havde ikke på forhånd angivet, hvor mange kursister man skulle vælge, da jeg også var nysgerrig efter at vide, hvor stor en ideel gruppe til sådan en opgave ville være for dem. Det viste sig, at størrelsen på gruppen ikke var afgørende – de fleste syntes, at en gruppe på to til fire kursister var passende. Opgaven blev løst i fuldstændig anonymitet i forhold til de andre kursister. En efter en tog jeg kursisterne med ud til et uforstyrret sted, hvor vi kunne tale om, hvilke navne de havde skrevet, og hvorfor netop disse kursister var blevet valgt.

Næsten alle havde valgt samarbejdspartnere ud fra det kriterium, at disse kursister var lige så gode til engelsk som dem selv, eller helst bedre til engelsk end dem selv. En enkelt kursist valgte ud fra, hvilket emne de havde valgt til faglig dokumentation. Nogle enkelte kursister inddrog mig i deres overvejelser om, hvorvidt de skulle lade sociale relationer være mere tungtvejende end det faglige, men de lod det falde ud til fordel for det faglige. Enkelte andre begrundede med sociale relationer, men hver gang i sammenfald med det faglige niveau. Bemærkelsesværdigt nok talte ingen kursister om vigtigheden af fremmødestabilitet. Det faglige niveau har altså en meget stor betydning for samspillet i klasserummet, og det er et kriterium for, hvordan kursisterne forholder sig til hinanden.

Det giver tilsyneladende status at være fagligt dygtig. Dette vil få afgørende betydning i min fremtidige planlægning af samarbejde. Det er vigtigt at danne grupper, der giver flest muligt kursister mulighed for at påtage sig rollen som den dygtige eller erfarne kursist, der har noget at give videre til andre. Som det sidste udarbejdede jeg et spørgeskema, som de tilbageværende 15 kursister svarede på. Formålet var at undersøge kursisternes tanker om undervisningens organisering. I spørgeskemaet stillede jeg spørgsmål om kursisternes forhold til gruppestørrelse og -sammensætning og til, hvad der var vigtigt for dem, når de skulle samarbejde i engelsk.

Resultaterne kan opsummeres som følger:

- Alle kursister var bevidste om, at det var nødvendigt at kombinere flere måder at arbejde på igennem et undervisningsforløb.
- Ca. 20% var også meget glade for at arbejde alene.
- De fleste foretrak pararbejde, mens ingen så firemandsgrupper som ideelle i det daglige arbejde.
- Af de fagligt svage kursister foretrak en del tremandsgrupper. Dette kan skyldes, at arbejde planlagt til tomandsarbejde, men udført i tremandsgrupper, fritstiller tredjemanden til at indtage en mindre forpligtende rolle. Fagligt svage kursister havde altså her mulighed for at arbejde og deltage på en anden og også givende måde, end når de stod alene med ansvaret for den halve opgave, hvor de kunne opleve, at hvis de ikke har noget kvalificeret at bidrage med, så brød arbejdet sammen.
- I ingen af de undersøgte forhold udgjorde køn nogen faktor for gruppedannelse.
- I forhold til at styre gruppeinddelinger mener 60 procent, at jeg er bedre til det end de selv er, 20 procent me-

ner, at vi er lige gode til det, mens blot 20 procent mener, at de selv er bedre. Langt de fleste kursister har det altså fint med en inddeling foretaget af mig, hvilket sandsynligvis skyldes, at det giver indre ro og sikkerhed for, at alle på holdet bliver fordelt og en del af ansvaret for at få arbejdet og læringen til at lykkes placeres hos mig. Det er imidlertid meget vigtigt, at jeg, som lærer, formår at lave gode grupper, lytte til og handle på kursisternes erfaring i forhold til, hvad der fungerer og ikke fungerer for dem. Lærerautoriteten kan ellers falme og råderummet svinde ind i løbet af et forløb. Derfor er det så vigtigt med en tydelig plan for, hvordan der inddeles i grupper på holdet.

Det er et omfattende arbejde at få alle på et hold til at lære hinanden at kende på et plan, der gør dem i stand til at kunne vælge hinanden til og fra ud fra, hvordan de læringsmæssigt kan bruge hinanden. Især når bevidstheden om, hvordan de selv arbejder godt, ofte ikke er så veludviklet. En aktion som min kommer absolut ikke i mål med dette. Alligevel ser jeg det som værdifuldt at bruge tid på, at alle får flere erfaringer og muligheder, end de ville have fået, hvis de blot var henvist til personer, de tilfældigvis kom til at sidde sammen med første skoledag. Det giver tryghed for mange kursister, at de oplever en balance mellem de valg, læreren påtager sig, og de valg, kursisterne selv skal træffe i løbet af undervisningen. Det er desuden med til at styrke det generelle sammenhold og fællesskabsfølelsen på et hold, og stamgrupperne giver alle kursister mulighed for at finde sig en plads i dette fællesskab. Ud over at der er en værdi i et godt kendskab til hinanden, er det lige så vigtigt, at der i organiseringen bliver taget hensyn til de enkelte kursisters faglige niveau og den betydning, det har for såvel gruppedynamikken som for kursisternes fortsatte udvikling. Alle skal så vidt muligt og så ofte som muligt bringes i situationer, hvor de oplever at være den, der mestrer og kan dele ud af deres viden og erfaringer.

Gode råd

- **Tag ansvar for gruppedannelse allerede fra første dag.**
- **Lav skemaer over, hvordan kursisterne skal fordeles i grupper og hæng dem op i klassen, så alle ved, hvem de skal være sammen med.**
- **Sørg for at der er et råderum, hvor kursisteren selv har indflydelse på, hvem de samarbejder med.**
- **Hvis holdet er forholdsvis lille, kan enkelte kursister ende med altid at være i samme stamgruppe. Overvej om det skal være bedsteveninderne eller kursister, der ikke automatisk vil søge hinanden.**
- **Overvej, hvordan du på dit hold muliggør, at så mange som muligt oplever at være blandt de mest kompetente så ofte som muligt.**

Motivation og ejerskab

*Af Ulla Wang (ullaw@vucsv.dk),
hf-lærer, Skive-Viborg HF & VUC*



Kort og godt går mit projekt ud på at motivere kursisterne til at ville vide mere, pirre deres nysgerrighed og styrke deres fællesskabsfølelse og skabe et gunstigt læringsmiljø. Projektet er udarbejdet som en skabelon til et introprojekt i dansk genrelæsning for et nystartet hf-hold. Jeg har forsøgt at lægge så meget arbejde som muligt ud til kursisterne selv. Således, at de selv opsøger og afprøver den viden, de finder, og derved får "ejerskab" for undervisningen.

FORMÅL

"Derefter sagde en lærer: Tal til os om undervisning. Og han sagde: Intet menneske kan åbenbare andet for jer end det, der allerede ligger halvt sovende i jeres egen kundskabs dagning. Læreren, som vandrer i templets skygge blandt sine tilhængere, skænker dem ikke sin visdom, men snarere sin tro og sin hengivenhed. Dersom han virkelig er vis, byder han jer ikke til sin visdoms bolig, men leder jer snarere til jert eget sinds tærskel" (Gibran, 1923, s. 56).

I dansk er det ofte samtaler og diskussioner omkring tekstlæsning, der bærer undervisningen, derfor er det vigtigt, at alle har lyst til at sige noget i timerne, ligesom det er vigtigt at have et højt fagligt niveau i tekstlæsningen. Inspireret af ovenstående citat af Gibran besluttede jeg mig for, at min aktion skulle gå ud på at aktivere kursisterne mest muligt ved at motivere dem til at ville lære mere, opsøge viden og deltage aktivt i undervisningen i forbindelse med gennemgang af forskellige tekstgenrer.

Jeg ville forsøge at lede dem hen til deres egen "visdoms bolig" ved hjælp af "god anderledeshed" (Ziehe, 1999) samt leg og humor i trykke rammer. Det skal indledningsvis siges, at der var tale om et førsteårs-hold, som i første omgang havde brug for at lære hinanden

at kende og etablere en holdfølelse. ”God anderledeshed” skal i denne sammenhæng forstås som materiale og undervisningsmetoder, som overrasker og samtidig minder lidt om noget kendt. Kursisternes opmærksomhed og nysgerrighed skulle vækkes uden at skabe for stor afstand, så de stod af, fordi de overhovedet intet kunne genkende. Målet var at få trygge, aktive og nysgerrige kursister, der fik ejerskab for undervisningen og lyst til selv at opsøge (mer)viden.

AKTIVITET

Jeg har i min aktion benyttet forskellige fokuspunkter, som efter min mening er essentielle for, at kursisterne motiveres/aktiveres og derved tilegner sig ejerskab for undervisningen:

- Identifikation: Tekster forstået som ALT man kan arbejde med i danskundervisningen, der siger kursisterne noget. Hvis kursisterne ikke kan forstå og leve sig ind i teksterne, står de af på et tidligt tidspunkt. Jeg valgte tekster fra forskellige tidsperioder, hvor der var mulighed for at få nogle eksistentielle diskussioner.
- Humor: I starten valgte jeg tekster, der lagde op til fælles morskab, hvor mit mål var at løsne stemningen op i klassen og skabe sammenhold. Kursisterne blev også bedt om selv at medbringe humoristiske tekster; på den måde var de med til at løsne stemningen op, og samtidig viste de noget af sig selv via deres tekstvalg.
- Nysgerrighed: Kursisterne fik til opgave at søge mereviden om teksterne, f.eks. viden om forfatteren/ instruktøren/historien bag osv., og de fik også til opgave at læse anmeldelser. Det var et forsøg på at give dem adgang til forskellige øjenåbnere, som de også senere selv kunne benytte. Kursisternes nysgerrighed håbede jeg også at vække ved hjælp af chokerende, provokerende eller overraskende tekster.

- Selvværd: Det er vigtigt, at kursisterne føler succes i forbindelse med tekstlæsning, og at de bliver i stand til at læse og forstå og tolke en tekst. I første omgang kræver det, at de kan forstå teksten – det sikrede jeg mig ved ”den omvendte evaluering”, hvor kursisterne skulle stille mig spørgsmål til teksten og ikke omvendt, som det tit er tilfældet i en lærer/kursistrelation.
- Tryghed: Kursisterne skal føle, de kan være sig selv i klasserummet, og de skal ikke være bange for at dumme sig. Alle er f.eks. blevet hørt i forbindelse med fælles opvarmningsopgaver, hvor alle er nye og dermed på samme stadie. Ligeledes har jeg i forbindelse med gruppearbejde inddelt i ’trygge’ grupper, så hver kursist kunne indtage en rolle, der passede til ham/ hende. Disse grupper og roller var de samme under hele aktionen. De trygge grupper har jeg sammensat med fem kursister i hver, hvor hvert gruppemedlem melder ind på en opgave f.eks. a) læse teksten højt (fællesskab), b) stille spørgsmål til teksten undervejs, som omhandler det, man ikke forstår- her kan alle byde ind med svar, c) tage noter til teksten/”referat”, d) ordstyrer, der sørger for, at alle får sagt noget ud fra stillede spørgsmål til teksten, e) referat af læseprocessen i gruppen/hvad er godt hhv. mindre godt (evaluering).

Under forløbet blev kursisterne præsenteret for forskellige tekstgenrer. Teksterne var udvalgt med henblik på identifikation og humor. F.eks. Jens Blendstrups novelle Manden der bl.a. var en sko, uddrag af Blendstrups roman Når Gud taler ud, til mine forældre - digte af gustav munch-petersen og Carsten René Nielsen, digte af Per Højholt og Michael Strunge, eventyr af Rune T. Kidde, Der er en yndig mand (kortfilm).

I det følgende vil jeg give to eksempler på forløb under aktionen:

Det første forløb handlede om læsning af udvalgte digte, og indeholdt tre elementer. For det første en fælles opstart med indkredsning af lyrik-genren og individuelle øvelser omkring billedsprog. Dernæst opvarmning med metaforer. Ud fra et maleri af Dali skulle kursisterne lade sig inspirere til at lave rim af forskellig slags samt sammenligninger og metaforer. Endelig skulle de finde rim, sammenligninger og metaforer i de to digte til mine forældre af hhv. gustav munch-petersen og Carsten René Nielsen.

Første del af opvarmningen var individuel og deres rim skulle alle kursister læse op - det gik godt. Anden del var pararbejde, hvor alle var med, og en del var kreative. Alle deltog og alle lyttede aktivt - det var direkte afprøvning af, hvorvidt de havde styr på billedsprog. Intet billedsprog var finere end andet, de korte og kontante blev modtaget lige så godt som de mere avancerede. Eftersom Dalis maleri er skørt, blev kursisters resultater også lidt skøre - og sjove. Grupperne havde dog vanskeligheder med de øvelser, jeg havde givet dem ud fra de to digte. Selv kunne de godt lave rim, sammenligninger, besjælinger og metaforer, men flere havde svært ved at afkode forfatterens billedsprog. Deres forståelse var altså ok i den kreative proces og mindre i den teoretiske! For eksempel digter gustav munch-petersen om at "gå til sit eget land", mens Carsten René Nielsen digter om "radioens jernlunge"; her blev kursisterne udfordret, men fordi de lige selv havde forsøgt at lave metaforer og var blevet bekendt med begrebet, blev afstanden ikke for stor, det blev ikke for anderledes og ukendt for dem.

Det andet forløb jeg vil nævne lå i forbindelse med roman-genren. Her arbejdede klassen i grupper med uddrag af Jens Blendstrups roman Når Gud taler ud.

Her var der opvarmning til oplæsning, som jo kan være ret grænseoverskridende, med inddragelse af forskellige humoristiske indslag, som kursisterne skulle finde. Meningen var, at de i grupper

skulle få nogle fælles grin, der kunne bløde stemningen op, inden de hver især skulle læse op for hinanden. Der blev meget grinen og ikke så meget tid til seriøst arbejde, som jeg havde regnet med. Kursisterne var nemlig ret stille i starten og skulle nok lige pejle sig ind på hinanden. Og man blotter også noget af sig selv, ved at vise, hvilken humor man har. De humoristiske indslag voksede i mængde, ligesom latteren.

Som det fremgår af de to eksempler, blev kursisterne hele tiden aktiverede, de arbejdede både individuelt, i par og i grupper. Op-gaverne vekslede meget, og jeg forsøgte at gøre det anderledes og overraskende i starten af timerne for at fange deres opmærksomhed og motivere dem. For at gøre det trygt fik kursisterne samme udgangspunkt og mulighed for at arbejde med teksterne.

I forbindelse med gruppearbejdet havde jeg givet hver kursist mulighed for at vælge en rolle, hvor de nødvendigvis måtte være aktive. F.eks. valgte en ordblind at stille mundtlige spørgsmål til teksten, mens en anden læste op og en tredje med social angst tog referat; de fleste valgte det, de følte sig trygge ved. Trygheden gav kursisterne overskud til at arbejde med vanskelige tekster. Via gruppearbejdet med de faste roller hjalp kursisterne hinanden til at opnå mere viden. Alle ydede det, de kunne ud fra de forudsætninger, de havde – alle bidrog – alle have en fornemmelse af at betyde noget i forhold til at læse og forstå og tolke en tekst.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Kursisterne var aktive, og der var en god stemning. De skulle f.eks. alle præsentere rim og metaforer på klassen, ligesom alle skulle uploade spørgsmål og svar på de tekster, de arbejdede med.

I forbindelse med kursisternes evaluering af gruppearbejdet fremgik

det, at det efter deres mening tog lang tid og at f.eks. ordstyrerrollen var overflødig, men samtidig var de glade for, at de fik muligheden for at arbejde grundigt med teksterne fra start, og de gav udtryk for, at de forstod dem bedre, efter de havde læst dem sammen. Efterfølgende blev ordstyrerrollen droppet, og to blev sat til at stille spørgsmål til teksten, så grupperne blev bibeholdt.

Hele forløbet blev afsluttet og evalueret med kursisternes egen produktion af en quiz (vha. eQuizShow), hvor de både skulle stille spørgsmål og finde svar til alt, hvad vi havde arbejdet med i forbindelse med genrelæsning. På den måde fik de repeteret og blev samtidig udfordret mht. opnået viden, stadig i de trygge grupper. Quizen var en succes, kursisterne var aktive både i spørge- og svarprocessen, de havde alle deres tekster med og fik repeteret på en sjov måde. I forhold til at skabe aktivitet, motivation og sammenhold er aktionen lykkedes. Hvad angår kursisternes nysgerrighed og ejerskab kan det først måles på deres tilgang til tekster fremover.

En barriere ved aktionen kunne være lærerens evne til at slippe tøjlerne og lægge så meget som muligt af det faglige arbejde over til kursisterne, uden at det går op i hat og briller. Ligesom læreren også skal være klar til at blotte sig selv i forbindelse med fokus på leg og humor. Efter aktionen havde jeg et forløb, hvor jeg havde brug for at stramme tøjlerne, og hvor fagligheden kom mere i fokus. Måske var det min egen higen efter en tryk underviserrolle i klasserummet og mit behov for at sikre mig et vist fagligt niveau - i traditionel forstand...

LITTERATUR

Ziehe, Thomas, (1999), God anderledeshed I: Ungdomsliv og læreprocesser i det moderne samfund, Billesø og Baltzer. København

Gibran, Kahlil (1987) [1923]: Profeten, Lindhardt og Ringhof. København.

Gode råd

- **Jeg vil helt klart benytte samme skabelon igen, hvor store dele af arbejdsprocessen er lagt ud til kursisterne - samtidig inspireres jeg også selv af at lave "god anderledeshed". Den tid, det tager at lade kursisterne læse og undre sig over en tekst, er godt givet ud i forhold til deres fremtidige tilgang til tekster - de opdager, at de kan 'åbne' og udvide tekster, og at de kan få noget ud af at arbejde grundigt med dem.**
- **Quizzen som evalueringsform fungerer godt som repetition og leg, men den er tidskrævende, hvis alle grupper skal på. To-lærerundervisning kunne med fordel være brugt i forbindelse med arbejdet i de selvvalgte grupper og til quiz-evalueringen, hvor man kunne dele klassen i to og på den måde nå alles quizzer.**
- **At bruge humor er godt for et nystartet hold, der skal lære hinanden at kende, de lærer at grine sammen og ikke af hinanden. Leg og god anderledeshed bløder op for de negative forventninger til skolegang, nogle kursister har. Kursisterne præsenteres for danskfaglige discipliner på en sjov måde, så deres 'skole-parader' er nede - og måske åbnes døren til deres visdoms bolig**

Teamsamarbejde uden tidsspilde - et plus for lærere og kursister

*Af Maria Schmidt, Anna Muff og Claus Simonsen,
hf-lærere, VUC Vest*



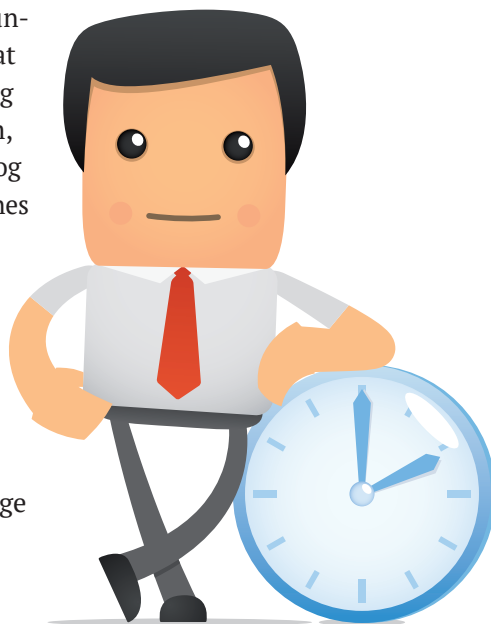
I denne aktion er følgende spørgsmål blevet undersøgt: Hvad kan et team gøre for at teammøderne ikke udarter sig til opremsninger af kursisters fravær? Hvordan sikres et konstruktivt samarbejde om pædagogiske og didaktiske initiativer til glæde for kursisterne? Hvordan kan lærere som team styrke klasserumskulturen og kursisters trivsel gennem fælles pædagogiske tiltag, som f.eks. en study buddyordning?

FORMÅL

Deltagerne i dette udviklingsarbejde har alle tidligere oplevet teamsamarbejder, hvor mødetiden konsekvent gik med opremsninger af fravær, og de tre deltagere efterlyser derfor kollegial sparring med fokus på udvikling af pædagogik og didaktik i forhold til kursisterne.

Det var vores håb, at vi igennem et frugtbart teamsamarbejde kunne få den enkelte kursist til at føle sig set, hørt, accepteret og taget hånd om i et klasserum, der skaber de bedste rammer og forudsætninger for kursisters tryghed og derved læring.

At undersøge, hvordan vi kan opnå dette igennem arbejdet med strukturen for teammøder og fælles klasserumsledelse, har været vores incitament for at deltage i dette projekt.



AKTIVITET

I vores aktion har vi arbejdet med flere forskellige elementer. For at skabe et overblik har vi udformet et flowdiagram, som kan ses i bilag 1. Aktiviteterne er markeret med sort i dette diagram. Teammøderne er af 45 minutters varighed og er skemalagt af skolens skemalægger. I skoleårets første seks uger mødes teamet hver uge, hvorefter frekvensen sænkes til en gang hver anden uge. I team-mødet deltager teamlærerne, studievejlederen og en ledelsesrepræsentant. På vores skole er alle deltagere udpeget af ledelsen før skoleårets start.

Vores erfaringer fra tidligere års teamsamarbejde har været, at selv om teamets lyst til samarbejde af mange betragtes som en selvfølge, skal denne lyst nogle gange oparbejdes og udvikles. Der kan være forskelle i pædagogisk syn eller diskrepans mht. vigtigheden af forskellige fag, deltagerne kan pga. deres forskellige funktioner i organisationen have forskellige dagsordener, eller der kan være tale om, at nogle kolleger simpelthen har vanskeligt forenelige personligheder. Man skal med andre ord passe på med at tage lysten til samarbejde i en teamkonstellation for givet!

Teamet har som et arbejdsredskab udarbejdet en skabelon til referat (se bilag 2). Denne skabelon er udarbejdet af teamlærerne ud fra følgende tanker:

- Skabelonen er opstillet i tabelform for at skabe overblik og for at lette referentens arbejde, idet vedkommende ikke hver gang skal starte i et tomt dokument
- Skabelonen indeholder en idébank til punkter, der kan drøftes på teammødet, så man i højere grad får drøftet andet end kursisternes fravær
- Referaterne skal kunne læses og bruges, uden at man har været med til mødet. Således 'tvinger' referatets form referenten til at skrive tilstrækkeligt med oplysninger, så referatet bliver brugbart

- Overvejelserne bag beslutningerne skal skrives ned, så de kan huskes. Begrundelsen er, at overvejelserne er mindst lige så vigtige som de endelige beslutninger. Ræsonnementerne bag beslutningerne forklares derved også over for øvrige interesserede
- For at kunne nå frem til en etisk korrekt udformning af referaterne krævedes en afklaring af, hvad der af hensyn til persondatasikkerhed må stå af oplysninger om kursister i referater. En sådan afklaring fik teamet fra ledelsen i løbet af det første halvår (se bilag 3)

Teamet har haft en del pædagogiske drøftelser siden skoleårets start. Efter efterårsferien introduceredes en study buddy-ordning for kursisterne til brug på tværs af fag. Formålet med ordningen var at give kursisterne en fast base af medkursister, hvor man på nogle få områder var gensidigt forpligtet over for hinanden.

Det drejede sig om distribution af udleveret materiale, meddelelser om ændringer eller aflysninger af skemalagte timer samt opgaver, der mest handler om at tage hånd om hinanden, som f.eks. at ringe og spørge, om der er noget galt, hvis en study buddy ikke er mødt op el.lign. Denne ordning blev umiddelbart modtaget med en anelse kølighed, og der måtte foretages småjusteringer i fordelingen af kursisterne, men på den lange bane har kursisterne taget ordningen til sig, og de anvender ofte ordningen, hvis kursister er fraværende – og hvis der skal dannes spontane grupper, deler man sig nemt ind i study buddy-grupperne.

Teamet har også drøftet kursisttyper med udgangspunkt i Steen Becks kursisttypologi, som han forklarer i et interview i tidsskriftet *Gymnasieforskning* (Holm-Pedersen, 2014). De i interviewet introducerede begreber har hjulpet teamet til at få sat ord på og derved erhverve et fælles redskab til omtale og forståelse af kursisterne i klassen.

Teamet har blandt andet på baggrund af dette haft en drøftelse af kursisters placering i klasselokalet med det formål dels at opbryde grupperinger og rette op på uhensigtsmæssige placeringer, dels at give kursisterne muligheder for at udforske nye samarbejdsmuligheder og at se klasserummet fra ny vinkler. Der har i teamet været en diskussion af, hvor meget fravær der accepteres, før kursister evt. smides ud. Hvornår er en kursist studieaktiv? Der viste sig at være forskellige kriterier for lærere, vejleder og ledelse om, hvornår og hvordan man er studieaktiv.

Vi finder samtidig i teamet, at det er vigtigt at holde en sober og respektfuld tone i omtalen af kursister. Det er vigtigt at kursisterne ikke bliver stigmatiseret af lærerne ved at lærerne kender deres diagnoser og problemer. Ved hele tiden at tale pænt om kursisterne og tage udgangspunkt i, hvad man kender til diagnoser, sygdom etc., kan lærerne sparre med og supervisere hinanden. Vi i teamet er blevet meget bevidst om, hvor stor betydning en sober tone har i formningen af teamets opfattelse af klassen.

Dialogen finder også sted uden for teammøderne. Da en lærer f.eks. oplevede en situation i klassen omkring en kursists trivsel, som vedkommende lærer vurderede, der skulle tages fælles hånd om, blev der indkaldt til et hastemøde. Der kommunikeres generelt mundtligt eller pr. mail, dog er det vigtigt at tænke over, hvad der skrives af personfølsomme oplysninger i en mail, da mailen ved et uheld kan blive vist frem foran en klasse. Teammedlemmer arbejder heldigvis i samme hus (dvs. ikke spredt på de mindre afdelinger), så der er mulighed for mundtlig kommunikation mellem møderne. Når det drejer sig om formidling til klassen, står teamet sammen om de beslutninger, der tages. Det er vigtigt, at en evt. uenighed i teamet ikke luftes over for klassen. Ønsket om at få teamet til at fremstå som et enigt forum er bl.a. forsøgt opnået via teamets fælles velkomst til klassen ved skolestart, ved at teamet i fællesskab præsenterede klassen for study buddy-ordningen og

ved at teamet står fast f.eks. mht. beslutningen om faste pladser i klassen. Teamet forventer, at klassens andre lærere læser referater af teammøderne, så de ved hvad der tages af initiativer og kender baggrunden for disse.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Teamet oplever, at kursisterne viser stor tillid til lærerne, så 'skeletterne' nærmest vælter ud af skabene, når vi taler uformelt med kursisterne. Dette fører til, at der hurtigere kan tages hånd om kursisters personlige eller skolemæssige udfordringer. Vi oplever generelt en stor fortrolighed i forbindelse med tutorsamtaler, i frikvarterer, i timerne og ved kontakt til vejleder.

Teamet oplever en god forståelse fra kursisters side om bevægelsen for study buddy-ordningen, de faste pladser osv. Study buddy-ordningen fremstår efter et halvt år ikke i sin oprindelige form, men alle kursister har stadig en study buddy, hvilket vi ser som et tegn på, at teamet igennem indførelsen af denne ordning har åbnet kursisters øjne for, at de kan være gensidigt ansvarlige over for hinanden og tage hånd om hinanden. Initiativet med de faste pladser har også ført til, at kursisterne selv har bedt om 'rullende faste pladser', dvs. 14 dage med lærerbestemte faste pladser (med respekt for visse specifikke kursistønsker) og 14 dage med valgfrie pladser. Løbende er der dialog med klassen om varigheden af denne ordning. Teamet oplever ud fra klasserumsdynamikken og snak blandt og med kursisterne, at kursisterne føler sig trygge i klasserummet, hvilket set fra teamets synsvinkel skaber de bedste rammer for læring.

To ud af 29 kursister (ca. syv procent) var droppet ud af klassen efter et halvt skoleår. Til sammenligning ligger frafaldet på ca. 20 procent på det samlede 1. hf. Teamet har kendskab til, at ret mange

i klassen har personlige problemer af en karakter, der giver dem særlige udfordringer eller problemer med at lære og/eller gå i skole.

Teamets opfattelse af klassens trivsel som værende specielt god understøttes af en elevtilfredshedsundersøgelse fra december 2014, hvor klassen i kategorierne kursisttrivsel, samt kursisternes tilfredshed med undervisningen og undervisere hører til i kategorien god vurdering (score 70-79). Klassens sociale miljø scorer særligt højt og hører til i kategorien særdeles god vurdering (score >80).

Interessant er det også, at kursisterne giver en meget dårlig vurdering (score <40) af deres gode kontakt med kursister fra andre klasser – det kan enten betyde, at kursisterne ved skolestart ikke kendte andre eller kun få kursister på skolen, hvorfor sammenholdet i denne klasse styrkedes, og man støttede sig til hinanden, eller der kan være sket det, at i takt med at klassens sociale sammenhold styrkedes, har kursisterne haft mindre behov for at have kontakt med andre end klassen selv.

Med hensyn til lærertrivsel oplever teamdeltagere, at teammøderne er blevet relevante at møde op til. Deltagerne føler ikke, at de spilder tiden; de finder, at der nu føres dialog om pædagogiske redskaber til at håndtere klassen – dvs. der sker andet end bare snak om kursisters fravær – og de føler sig trygge ved at skulle have klassen, idet deltagerne i højere grad end tidligere kender til relevante problemer og udfordringer blandt kursisterne. Alt dette er kommet som et resultat af de drøftelser, der er ført med henblik på at skabe fælles klasserumsledelse og en tryk klasserumskultur.

Nogle aktiviteter måtte justeres undervejs (markeret med grønt i flowdiagrammet bilag 1). F.eks. fandt vi ud af, at for at nå målet kunne det være nødvendigt at foretage en forventnings-afstemning blandt teamkollegerne i forhold til, hvad vi ville med teamsamarbejdet, og hvad den enkelte deltager stod for i forhold til klasserumsledelse,

og teamdeltagerne måtte også gøre sig nogle refleksioner over, hvilken type lærer man er.

Vi må konstatere, at kun det, man føler ejerskab over, bliver ført ud i livet og ender ikke blot som gode intentioner, der ikke følges op på; det kan f.eks. være, hvordan man på baggrund af drøftelser i teamet tager hånd om bestemte kursister, fastholdelse af faste-pladser-ordningen samt teambestemte grupper. Vores erfaringer viser, at en måde at få gode intentioner videreført til handling er at angive i teammødereferatet, hvem der har ansvaret for det pågældende initiativ.

I forhold til nogle aktiviteter har der vist sig at være forskellige barrierer (markeret med rødt i flowdiagrammet, bilag 1). Samarbejdet med klassens øvrige lærere har således vist sig at være vanskeligt at gennemføre. Samarbejdet med lærere, der ikke er i teamet, er en nødvendighed for at opnå et samlet billede af klassens og de enkelte kursisters trivsel, samt for at kunne udføre fælles supervision.

Dette blev dog aldrig etableret i aktionsforskningsprojektet pga. OK13; nogle lærerkolleger opfattede det som for ressourcekrævende oven i alle deres andre opgaver, og teamet ville/kunne ikke overtale disse kolleger.

Et løsningsforslag kunne være at genindføre lærerforsamlingsmøder indkaldt af ledelsen, men med en klar dagsorden, så der bliver tid til pædagogisk dialog blandt lærere. Inspireret af kollegaer på et andet VUC har vi overvejet, om et sådant møde kunne sættes i gang ved, at hver lærer medbringer en hændelse fra lærerens timer med klassen, som på den ene eller anden vis karakteriserer klassen og/eller beskriver et problem eller en udfordring, læreren gerne vil sparre om. Lærergruppen vælger en hændelse, som drøftes i plenum med henblik på en samtale om klasserumsledelse, klasserumskultur og kursisttrivsel.

I det første halvår af dette aktionsforskningsprojekts forløb har der ikke været meget tid på møderne til store didaktiske drøftelser; i stedet har deltagerne haft mere brug for pædagogiske drøftelser for at få klassen godt i gang på skolen.

Teamet ser, at de didaktiske drøftelser kan få mere plads efter nytår, når skoleåret er kommet godt i gang, hvorfor der kan levnes mere plads til idéudveksling af didaktiske værktøjer, samt f.eks. ”åben-dør inspiration”, hvor klassens lærere besøger hinanden og derigennem sparrer.

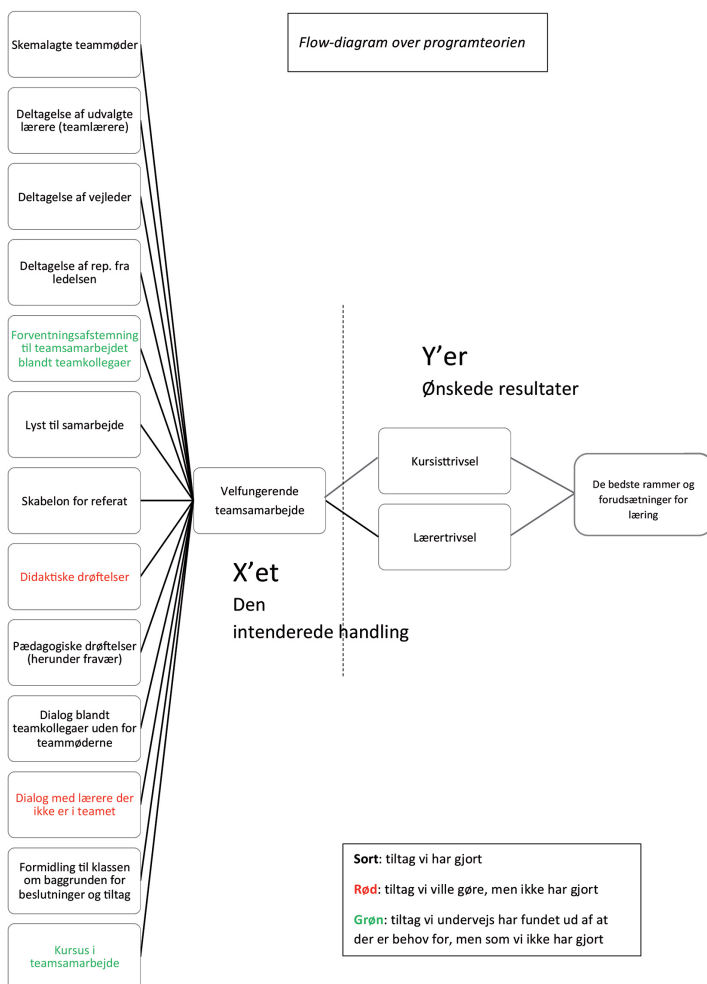
Vi må konstatere, at teamarbejdet kræver en del ressourcer. Der kræves tid, engagement og opbakning fra ledelsen samt engagement og opbakning fra alle klassens lærere – både i og uden for teamet. Ligeledes har vi talt om, at vi skal være opmærksomme på, at der mellem 1. og 2. hf kan være udskiftning blandt teamets lærere, hvorfor der skal være fokus på overdragelse af informationer og ”teamånd” inden skoleårets afslutning og et nyt skoleårs begyndelse.

Gode råd

- **Stå sammen som team og stå ved teamets beslutninger over for klassen. Selv om der fra kursisternes side kan være indvendinger mod nye tiltag, har teamet oftest fat i den lange ende.**
- **Study buddy'er kan sammensættes ud fra udklippede kursistbilleder. Dette giver et godt overblik og gør det let for teamets deltagere at flytte rundt på kursisterne igennem den fælles drøftelse.**
- **Lav forventningsafstemning i teamet om, hvad man vil med teamsamarbejdet, og hvad den enkelte deltager står for mht. f.eks. klasserumsledelse, samt egne refleksioner over, hvilken type lærer man er. Ved forventningsafstemningen kan der tages udgangspunkt i en liste over udvalgte punkter til drøftelse om teamsamarbejde, udstukket af ledelsen. Måske skal teamet ligefrem have et kursus i teamsamarbejde. Dette kunne f.eks. finde sted ved, at man sparker skoleåret i gang ved en ekstern oplægsholder, som kan belyse udvalgte aspekter af et teamsamarbejde (f.eks. roller, fordeling af ansvarsområder, hvordan man kan arbejde i fælles retning uden at blive/skulle være ens) - teammedlemmer skal have redskaber til at blive gode teammedlemmer.**

Bilag

Bilag 1: Flowdiagram over aktionen



Bilag 2: Skabelon til referat

DAGSORDEN TEAMMØDE		
<ul style="list-style-type: none">• Kursisterne: kursisttrivsel, studieaktivitet, fravær, vejleder orienterer• Klassen: klassetrivsel, studieaktivitet, klasserumskultur, study buddy-ordning, grupper• Andet: faglige samtaler, Fronter, koordinering af afleveringer, koordinering af lektier, skriftlighed, studieværksted, SSO, brobygning, kursistundersøgelser, studieture• Klasseleder: tutorsamtaler		
Dato:	Deltagere:	
Dagsorden	Drøftelser	Resultat/ Hvem gør hvad? Hvornår?
1.		
2.		
3.		

Bilag 3: Retningslinjer for personfølsomme oplysninger referater

Teamreferater

Da flere af jer har ønsket nogle retningslinjer omkring formuleringer i teamets referater mhp. kursistgennemgangen, har jeg [uddannelsesleder hf, red.] været i dialog med UVM og er blevet henvist til persondataloven. Iflg. §7 *"må [der] ikke behandles oplysninger om racemæssig eller etnisk baggrund, politisk, religiøs eller filosofisk overbevisning, fagforeningsmæssige tilhørsforhold og oplysninger om helbredsmæssige og seksuelle forhold"* – ellers kræver det en samtykkeerklæring fra den pågældende kursist.

På baggrund af dette er det derfor **ikke** muligt at skrive kursisternes diagnoser eller problemer, men derimod behandle sagerne overordnet, eks:

"Frank er udfordret ift. fremmøde/studieaktivitet – studevejledningen indkalder ham til møde".

eller

"Mia kan ikke overskue skiftende arbejdsformer (pga. helbredsmæssige forhold). Underviserne tager en snak med hende, punktet tages op på næste teammøde".

Med en formulering lidt anderledes end den gængse "kursisterne er gennemgået – spørg vejledningen" giver det holdets undervisere mulighed for at følge med i holdets kursister/diskussioner til teammøde (i grove træk), samtidig med at man kan se tilbage på referaterne mhp., om nogle kursister har været hyppige "pagefillers", og om der skal gøres yderligere tiltag i den ene eller anden retning.

Litteratur

Holm-Pedersen, Peder (2014). Hvor langt skal vi gå? Gymnasieforskning, 2: 18-24.



Flipped classroom og videovejledning i matematik

*Af Heidi Engdal Mortensen, avu-lærer,
Nordvestsjælland HF & VUC*





Med denne aktion var det formålet at undersøge, om brugen af flipped classroom og videovejledning kunne gøre kursisterne mindre afhængige af tavlegennemgang og vejledning fra læreren.

FORMÅL

Da jeg gik i gang med mine overvejelser om, hvad jeg gerne ville ændre i min undervisning, handlede det overordnet set om at få gjort kursisterne mere selvstændige og uafhængige af mig som underviser.

Jeg underviser i matematik på FED-niveau og har i flere omgange haft hele hold af kursister, som har været meget afhængige af mig, når de skulle arbejde med matematikken. Jeg havde en fornemmelse af, at evnen til at prøve sig frem og lege lidt med matematikken ikke var til stede; det var nemmere at kalde på læreren. Derudover havde jeg svært ved at 'blive færdig' med tavlegennemgang.

Der var mange faglige udfordringer for kursisterne, og mine oplæg kunne derfor strække sig over meget lang tid. Jeg syntes ikke, at mine forsøg på kortere oplæg og opgaver af mindre sværhedsgrad løste mit problem. Jeg blev fastholdt i rollen som den, der udførte arbejdet, mens kursisterne så mere eller mindre passivt til.

AKTIVITET

De to ovenstående problemer ville jeg forsøge at løse ved at give kursisterne mulighed for at søge information andre steder end hos mig og i bøgerne. Det skulle være nemt at få adgang til og være mundtlig.

Jeg forestillede mig, at videovejledning kunne være en mulighed. Det

kunne løse problemet med at være afhængig af læreren i arbejds-situationen ved, at jeg kunne henvise til at se gennemgangen én gang til på video. Og det kunne løse problemet med tavlegennemgangen ved at jeg kunne bede kursisterne se videoen før undervisningen (flipped classroom) og dermed gøre dem bedre forberedt til et oplæg, som jeg dermed kunne afslutte hurtigere.

Min aktion gik derfor ud på at sørge for, at der var forskellige video-vejledninger til så mange matematiske emner som muligt, organisere dem på skolens undervisningsplatform og vejlede kursisterne i, hvilke videoer de skulle se hvornår.

I efteråret 2014 skulle jeg dog undervise et andet matematikhold end det, der havde givet anledning til min aktion. Holdet viste sig at have en helt anden måde at arbejde på; de var nysgerrige, opsøgende og ivrige efter at arbejde selvstændigt med deres opgaver.

Alligevel forsøgte jeg dels at finde brugbare undervisningsvideoer på nettet og på diverse undervisningsportaler og dels at producere videoklip, hvor jeg selv underviste. Klassens behov for at benytte disse videoer var meget lille, og mit behov for at henvise til videoerne var ligeledes meget lille, da undervisningen lykkedes uden de barrierer, som var den oprindelige anledning til aktionen.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Selve forløbet af aktionen var vanskeligt. Jeg havde ikke forudset, at det var svært at finde undervisningsvideoer, som indeholdt præcis de elementer, jeg syntes var passende. Skolen havde på daværende tidspunkt abonnement på to forskellige tjenester, som begge indeholdt diverse undervisningsvideoer, og det var min tanke, at jeg blot skulle organisere disse, dvs. lave links og henvisninger, som kursisterne kunne benytte. Desværre viste det sig at være

en meget tidskrævende proces, og ofte endte jeg med ikke at være tilfreds med de videoer, jeg kunne finde. Det betød, at jeg var nødt til at lave materialet selv.

Her mødte jeg endnu en barriere, nemlig vigtigheden af at have godt teknisk udstyr. Jeg havde ikke gennemskuet, at jeg ikke kunne nøjes med computerens indbyggede mikrofon og fik derfor lavet nogle videoer med halvdårlig lyd – dem benyttede kursisterne ikke.

Ovennævnte erfaringer samt kursisternes manglende interesse og manglende behov for at benytte undervisningsvideoerne gjorde også, at jeg ikke fik prioriteret projektet særlig højt.

Selvom jeg ikke fik det forventede udbytte af at benytte videoundervisning, er jeg overbevist om, at det er et godt redskab. Enkelte af kursisterne henviste f.eks. til videoer, som de havde brugt i forbindelse med deres forberedelse til eksamen.

Holdene, som vi underviser, er forskellige, og derfor må vores undervisning tilrettelægges derefter. Flipped classroom og videovejledning er ikke nødvendigvis en god løsning for alle kursister. Samtidig må jeg konkludere, at selv om der ligger nogle gode muligheder i videovejledning, så er forestillingen om, at det hurtigt og nemt kan sættes i system, en illusion.

Gode råd

- **Vær i god tid med tilrettelæggelsen af videomateriale.**
- **Sørg for at videoerne ligger klar, og at kvaliteten er i orden.**
- **Gør det til en fast rutine at benytte videomateriale.**

Motivation for læring i gruppearbejde

*Af Louise Holm Lytken og Sidsel Breum Bundgaard,
hf-lærere, Nordvestsjælland HF & VUC.*



Denne aktion havde til formål at undersøge, hvordan man kan danne grupper, så den enkelte kursist får størst mulig faglig læring ud af arbejdet.

FORMÅL

Vores afsæt var en 2. årig hf-klasse på Nordvestsjælland HF & VUC, som startede deres undervisning i engelsk og samfundsfag (KS) i januar 2014.

Som udgangspunkt var det vores indtryk, at klassen socialt fungerede rimeligt. Hermed mener vi, at der var en fast kerne i klassen bestående af velsocialiserede kursister med en relativ høj fremmødeprocent. De fungerede socialt rigtig godt sammen, og stemningen mellem dem var god. Derudover var der mindre grupperinger af kursister med et højt fravær. I forhold til gruppearbejde kan det være en udfordring at få placeret disse kursister i hensigtsmæssige grupper.



Klassen havde en stor diversitet i faglig baggrund, hidtidige erfaringer i uddannelsessystemet, alder, kursisttyper, mv. Derudover havde klassen en stor faglig spredning i forhold til faget engelsk. Den bestod af 20 kursister med en aldersspredning fra 18 til 30 år (11 piger og 9 drenge). Med undtagelse af en håndfuld kursister i slutningen af 20'erne er de fleste af kursisterne dog omkring 20 år. Klassen har hele vejen igennem lidt under højt fravær (i skrivende stund har 14 ud af 20 kursister mere end 10 procent i deres samlede fravær).

Formålet med vores aktion var, at kursisterne i denne 2.-årsklasse skulle opnå en selverkendelse i forhold til, hvornår de i gruppearbejdet opnår optimal læring. Ydermere havde aktionen til formål at få afprøvet forskellige metoder i forhold til gruppedannelse. Det ønskede resultat var, at flere kursister i klassen blev motiverede og dermed deltog aktivt i undervisningen, samt at kursisterne fik en selverkendelse i forhold til, hvornår de lærer bedst og tage ansvar for dette. Håbet var, at kursisterne i det øjeblik, de befandt sig i en velfungerende gruppe og fik følelsen af at læringen blev højnet, kunne motivere sig selv til at udnytte gruppearbejdet på en frugtbar måde.

AKTIVITET

Vi testede i forskellige forløb gruppeinddeling ud fra følgende parametre:

- Grupper inddelt på baggrund af læringsstile: De første grupper blev dannet ud fra en læringsstiltest på baggrund af David A. Kolbs læringscirkel og hans opdeling i fire læringsstile: reflektoren, teoretikeren, aktivisten og pragmatikeren. Vi brugte læringsstiltesten til at undersøge, hvilken læringsstil kursisterne havde og dermed, hvordan de bedst lærer i en given situation.

- Grupper inddelt efter motivation: Gruppedannelse ud fra kursisternes motivation for at lære, således at de kom i grupper med kursister, der var lige så motiverede som dem selv.
- Vi bad kursisterne reflektere over deres motivation og derudfra finde deres eget motivationstal: ”Hvor motiveret er du for samfundsfag og engelsk på en skala fra 1-5 (5 er meget motiveret)?”
- Tilfældige grupper (talgrupper m.v.)
- Selvvalgte grupper.

REFLEKSIONER OVER MULIGHEDER OG BARRIERER

Både i samfundsfag og engelsk oplevede vi en højere aktivitet. Der var flere kursister, der blomstrede undervejs, når de kom væk fra deres vante og trygge grupper, som de selv danner med vennerne, da det her blev mere fagligt end privat snak. Det kan måske være svært at sige til de andre i den selvvalgte gruppe med vennerne, at man gerne vil have fokus på det faglige, når der er gruppearbejde på klassen. Vi måtte justere en enkelt gruppe pga. personligt fnidder, og det skal man som lærer være opmærksom på kan opstå.

Evalueringen viste, at flere kursister så det som en fordel at være i den samme gruppe over en længere periode, da det gav en tryghed til at turde udfolde sig og få det bedste frem i sig selv, som en kursist skriver: ”Tryghed, så man tør udfolde sig og shine”. Andre kursister skriver, at nogle af fordelene var, at man hurtigt fandt ind i rytmen i arbejdsgruppen sammen. Vi lærere oplevede også, at når gruppeinddelingen var lavet, var der et godt flow i undervisningen, da kursisterne hele tiden vidste, hvor de skulle gå hen, når der var gruppearbejde.

Der var også visse udfordringer i aktionen. Vi gjorde os blandt andet nogle overvejelser om, at man som lærer skal være opmærksom på, at mange kursister måske vil finde det udfordrende med lærerdannede grupper, nogle vil måske nægte at deltage pga. den herskende 'voksendiskurs', som flourer på VUC både blandt lærer og kursister, hvor man har en forståelse af, at vi har med voksne mennesker at gøre, og at de derfor selv er i stand til at danne grupper. Men samtidig håbede vi, at kunne imødekomme kursisterne ved at inddrage dem i processen og gøre dem bekendt med hvad, hvorfor og hvordan vi gjorde det.

Derudover oplevede vi det som en stor barriere under vores aktion, at der er et stort fravær blandt mange af vores kursister. Af den grund blev vi ofte nødsaget til at slå grupperne sammen, og dermed gik der noget tabt i forhold til tankerne bag gruppeinddelingen.

Den positive konsekvens af den lærerstyrede gruppeinddeling kunne måske være, at det høje fravær blev bragt ned pga. den fællesskabsfølelse, der skabes i gruppen, og at den enkelte dermed følte sig forpligtet og uundværlig i gruppen. For at dette skal fungere optimalt, skal der dog være et stærkt teamsamarbejde, så kursisterne oplever en kontinuitet for eksempel med grupper, som vi gjorde det i både engelsk og samfundsfag.

Gode råd

- **Man kan arbejde aktivt med gruppedannelse fra første dag klassen starter.**
- **Lave en opvarmingsøvelse når man starter i nye grupper for at bryde isen, dvs. brug af ikke-fagligt indhold. Et eksempel på dette kunne være, at man i de nyetablerede grupper kort skal svare på spørgsmål af personlig karakter, f.eks.: "Hvad er din yndlings bog?" og "Hvilken film så du sidst du var i biografen?"**
- **I f.eks. motivationsgrupperne kan man lave en forventningsafstemning som en indledende øvelse, hvor man beder grupperne om at lave deres eget regelsæt, hvor de gør sig nogle overvejelser om, hvorvidt gruppen har en forventning om, at alle i gruppen har læst, deltager aktivt i diskussionerne og bidrager generelt til arbejdet.**
- **Man kan sørge for, at kursisterne hele tiden er involveret i processen i forhold til inddelingen i grupper.**

På speed-dating med kursisterne - mundtlighed i historiefaget

*Af Thorkild Andersen (thorkilda@vu.csv.dk),
hf-lærer, Skive-Viborg HF & VUC*





Det er ofte svært at få alle kursister til at deltage mundtligt i undervisningen – denne aktion gik ud på at træne mundtlighed på alle taksonomiske niveauer. Denne træning skulle også bevidstgøre kursisterne om 'det gode oplæg'.

FORMÅL

Min aktion bunder i ønsket om at få kursisterne til at sige noget mere i undervisningen. Ret ofte ender det på et hold med, at nogle får rollen som de, der altid svarer på lærerens spørgsmål, mens andre sidder passive hen. Så kan man organisere undervisningen i mindre enheder og på den måde opnå, at flere siger noget. Eller man kan 'harpunere' og derigennem forsøge at tvinge kursisterne til at svare på lærerens begavede spørgsmål og på denne måde indgå i den demokratisk og fagligt dannende dialog.

Men harpunering er ikke min stærke side, og jeg vælger så at påstå, at jeg ikke tror, at det er en hensigtsmæssig metode at bruge på et VUC hf-hold, der er nystartet. Rigtig mange af vores kursister har ikke solstrålehistorier med fra folkeskolen og heller ikke megen faglig eller personlig selvtillid.

Derfor oplever jeg ofte at have forsømt mundtlighedstræningen hos mange kursister, hvilket bliver tydeligt ved den mundtlige eksamen, hvor en eksamination indimellem kan ende med, at kursisten mener at have svaret på et eksamensspørgsmål efter tre minutter og derefter skal 'krydsforhøres'.

Udover den manglende evne til selvstændig mundtlig fremlæggelse viser det sig også, at mange kursister mangler viden om, hvordan man udtrykker sig på de forskellige taksonomiske niveauer. Jeg savner klarhed omkring, hvordan man redegør, diskuterer og vurderer.

Formålet med denne aktion var at ”træne mundtlighed” fra første dag vi mødtes i undervisningen og indenfor de første uger at præsentere de taksonomiske niveauer. Det skulle ske på den måde, at jeg skulle etablere en arbejdsituation i hver time, der medførte, at alle kursisterne skulle bidrage mundtligt og fagligt, samt at alle arbejdsopgaver præciserede de taksonomiske niveauer.

Mål på kort sigt (det vil sige indenfor det første halve år):

- At det blev normen, at alle sagde noget (fagligt) i hver lektion
- At alle havde ”været ved tavlen”
- At hver enkelt kursist havde vænnet sig til at høre sin egen stemme i klassen og oplevet at bidrage fagligt til undervisningen.

På længere sigt skulle vi så sammen finde frem til kriterierne for det gode oplæg. Når kursisterne havde forståelse for taksonomi og uden problemer deltog mundtligt, skulle de blive bevidste om kriterier for ’det gode oplæg’ – retoriske virkemidler, kropssprog osv. For at opnå dette ville jeg arbejde med fremlæggelse af opgaver understøttet af f.eks. PowerPoints, Padlets eller Office 365-dokumenter.

Mål på langt sigt (det vil sige i løbet af det to årige hf-forløb):

- At kursister uden besvær kunne holde et 10 minutters oplæg.
- At de var bevidste om at strukturere dette oplæg indenfor de taksonomiske niveauer.
- At de havde en forståelse for, hvad ”det gode oplæg” betyder.

Når dette var på plads, var det min forventning, at ingen kursister

hastede igennem et eksamensspørgsmål på tre minutter for derefter at overlade initiativet til eksaminator.

AKTIVITET

Det er i faget historie på to nystartede hf2-hold jeg har udfoldet min aktion. Jeg havde begge hold to gange to lektioner det første halve år som en del af kulturgruppen. Fra januar havde jeg kun de to hold to lektioner om ugen. Kursisterne var ikke bekendt med, at jeg havde denne nye dagsorden. Første halve år var udfordringen at kunne sørge for at tilrettelægge undervisningen, således at alle kom til orde. Og tilrettelægge undervisningen således, at mundtligheden i timen kunne varieres.

I begyndelsen koncentrerede jeg mig om helt banale øvelser, såsom at hver kursist kom med et bidrag ved en opsamling med runde – slaviske fra højre mod venstre. Det kunne f.eks. gå ud på, at hver kursist bidrog med en iagttagelse i forbindelse med en billedanalyse, eller at hver kursist skulle læse en paragraf op fra et arbejdsreglement fra et uldspinderi i Odense (udfordringen lå i, at det var skrevet med gotisk skrift), eller at man skulle læse svar op på arbejdsspørgsmål fra et gruppearbejde osv. Efterhånden kunne denne form så ændres, således at kursisterne ikke kendte rækkefølgen og opgaverne blev tilsvarende sværere. Det kunne f.eks. handle om, at de skulle læse en kilde og give et bud på en 'understregning'.

Omkring efterårsferien blev opgaverne ændret lidt, så kursisterne nu også skulle op til tavlen. Jeg opfandt begrebet Human-slide-show til lejligheden. Kursisterne gik op til tavlen enten individuelt eller to og to og svarede mundtligt på spørgsmål (evt. ved at den ene talte, mens den anden skrev stikord på tavlen). På denne måde kom det at gå op til tavlen til at virke overkommeligt, og ingen undslog sig.

Opgaverne blev også udvidet i retning af øvelser af typen: "Fremlæg jeres arbejde om "turen går til Inca-riget". De udarbejdede grup-

pevis et PowerPoint-show om de civilisationer, som europæerne mødte på de store opdagelses tid. Jeg har før gennemført dette miniprojekt på andre hold. Men på disse to hold, der havde trænet mundtlighed, oplevede jeg bedre oplæg, hvor alle deltagerne deltog fint i fremlæggelsen.

Samtidig blev mundtlighed også anvendt som en mulighed for at undgå en fælles opsamling på klassen, der ofte bliver en dialog mellem lærer og få kursister. I stedet blev arbejdet fremlagt i matrix-grupper eller i pargrupper. Særlig arbejdet med landboreformerne fungerede godt.

Det blev tilrettelagt med arbejdsspørgsmål, som kursisterne først skulle svare på individuelt og dernæst fremlægge på skift i grupper af fire. Derefter kunne de to og to spørge ind til de arbejdsspørgsmål, hvor de stadig syntes, at svarene var uklare. Landboreformerne er et vanskeligt og komplekst emne. Men jeg oplevede, at forløbet gled langt bedre med denne tilrettelæggelse end de andre gange, jeg har arbejdet med emnet.

En anden måde at samle op på opgaver og træne mundtlighed blev til en arbejdsform, som en kursist døbte speed-dating. Kursisterne deles op i to rækker med hver sin stol. Kursisterne på stolene i den ene række må stille et spørgsmål til den anden række – og så roterer kursisterne. Denne måde at samle op på synes de fleste kursister ligefrem er sjov. Der er derudover en uventet sidegevinst: Det bliver helt naturligt, at kursisterne blandes, således at de oplever at arbejde sammen med andre end de sædvanlige fra 'klikken'.

Refleksioner over muligheder og barrierer

Undervejs kom jeg til at opleve mange benspænd, så det ønskede tempo og progression kunne langt fra holdes. F.eks. nåede vi slet ikke frem til at identificere kriterierne for det gode oplæg. Begge de to hold har været udfordret af interne konflikter og en stadig

strøm af nye kursister. Desuden har de fleste kursister mange andre udfordringer end faglige. Det betød, at der ikke altid var tid til arbejdsopgaver og til at træne mundtlighed. For at nå igennem pensum måtte jeg indimellem lave almindelig klasseundervisning og samle op gennem klassedialog. Når jeg i lektioner gennemførte almindelig klassedialog, viste det sig, at der stadig var en klar rollefordeling mellem de, der markerede og de, der ikke gjorde det. Opsamlingen i grupper og ved hjælp af speed-dating var sværere at vurdere rent fagligt. Den faglige kontrol måtte ind imellem skippes eller foretages gennem en individuel quiz eller opsamling af centrale pointer af mig.

Men der har også været positive oplevelser. Generelt oplevede jeg, at alle deltog i mundtligheden uden problemer. Ingen brokkede sig over at skulle op til tavlen. Jeg synes ofte også, at opsamlingen i plenum på arbejdsopgaver kan blive tung og kontrollerende. Her har jeg i matrixgrupper og speed-dating fundet alternativer, så færre timer gennemføres ud fra devisen: ”oplæg ved lærer”, ”opgave” og ”opsamling i plenum”.

Jeg har også oplevet en større bevidsthed om taksonomiske niveauer. Det kom særligt til udtryk i arbejdet med historieopgaven omkring jul. Langt de fleste af kursisterne var bevidst om, hvad der forventedes af en redegørelse, en diskussion og en vurdering. Det plejer ikke at være tilfældet.

I et kursistinterview foretaget af aktionsforskerne påpegede en kursist, at flere er begyndt at forberede sig mere og bedre, fordi de bliver sat i nogle situationer, hvor forberedelse er påkrævet. Jeg har ind imellem spurgt kursisterne, om de har forberedt sig, og der er klart flere hænder i vejret end normalt, særligt på det ene hold.

Gode råd

- **Start meget blødt ud med mundtlighed - f.eks. en iagttagelse fra et billede eller oplæsning af punkter.**
- **Insistér som udgangspunkt på, at kursisterne deltager - men accepter også, hvis en kursist melder pas.**
- **Brug de taksonomiske begreber eksplicit i hver lektion.**
- **Ved oplæg ved tavlen der forberedes: Tilbyd at overvære en generalprøve, hvis en kursist er ekstra usikker.**
- **Ved gruppefremlæggelser kan det være på sin plads at være med til at fordele dele af fremlæggelsen.**
- **Variation af speed-dating: Lav en gruppe "svare"-kursister og fordel dem på skolen.**